

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Educación inclusiva en Italia.
Diseño universal para el aprendizaje y la práctica
reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la
escuela secundaria obligatoria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Giovanni Savia

Directora

Carmen Alba Pastor

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

Educación inclusiva en Italia.

Diseño Universal para el Aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria.

Inclusive education in Italy.

Universal Design for Learning and reflexive practice of teachers
to improve secondary school teaching.

Educazione inclusiva in Italia.

Progettazione Universale per l'Apprendimento e pratica riflessiva dei docenti per migliorare l'insegnamento nella scuola secondaria obbligatoria.

Memoria para optar al grado de doctor presentada por
Giovanni Savia

Directora
Dra. Carmen Alba Pastor

Madrid, 2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. Giovanni Savia,
estudiante en el Programa de Doctorado en Educación - D9AS,
de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Prc de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

Educación inclusiva en Italia. Diseño Universal para el Aprendizaje y la práctica
reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela sec. obligatoria

y dirigida por: Dra. Carmen Alba Pastor

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 8 de julio de 2019

Fdo.: Giovanni Savia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Agradecimientos

En primer lugar mi más sincero personal agradecimiento a mi Directora y Tutora Carmen Alba Pastor, Doctora en Educación y Profesora Titular en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, por su dedicación y valioso apoyo profesional en el campo de la investigación educativa y a la motivación que supo transmitirme durante todos estos años.

Especial agradecimiento

A la profesora Angela Catalfamo, titular de la Cátedra de Pedagogía y Didáctica Especial del Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de Catania.

Al profesor Dario Ianes, titular de la Cátedra de Pedagogía y Didáctica Especial de la Universidad de Bolzano y co-fundador del Centro Studi Erickson de Trento.

A la Directora escolar del instituto integral estatal “O. Gravina de Cruyllas” de Ramacca (CT) Josephine Monica Scavo.

Mis Agradecimientos

A los docentes universitarios: profesor Santo Di Nuovo, profesora Maria Tomarchio, profesora Gabriella D’Aprile, profesor Cristiano Corsini, doctora Raffaella Strongoli del Departamento de Ciencias de la Formación y a la profesora Paolina Mulè del Departamento de Ciencias de ciencia política de la Universidad de Catania.

A los Directores escolares: Tina Di Vincenzo, Ornella Sipala, Giuseppe Adernò, Salvatore Impellizzeri, Giuseppina Licciardello, Maria Magaraci.

A los docentes: Vita Anna Bonanno, Alessandra Sauro, Natalina Stramondo, Allegra Cettina, Stefania Palumbo, Santina Gemma e Ligresti Giuseppina.

A David Rose, Jenna W. Gravel, David Gordon, Christina Bosch del Center for Applied Special Technologies (CAST) de Wakefield, Massachussets (EEUU).

Especial mención a todos los docentes que han participado en esta investigación por el compromiso y la pasión demostrada:

Angela Scuderi, La Spina Salvatore, Aloisi Franca, Cutrali Graziella, Giuliano Concetta, Calanna Cinzia, Di Stefano Giuseppe, Stanganelli Salvatore, D'amato Concetta, Allegra Rosa, Sollima Francesca, Perna Carmela, Barchitta Marianna, Calderaro Francesca, Tigano Antonia, Tigano Maria, La Mastra Sebastiana, Sergi Rosamaria, Riggio Giuseppa, Catania Carmela, Di Geronimo Angela Maria, Di Benedetto Santa, Amico Angela, Argento Maria Assunta, Barbagallo Pieralba, Battiato Carmela, Cupperi Laura, De Leo Maria Vincenza, Ligresti Giuseppina, Finocchiaro Agata, Russo Maria Gloria, Schepis Annita, Sorbello Maria, Spinella Roberta, Vaccaro Maria Concetta, Melfa Annalisa, Grasso Alida, Caruso Maria Grazia, Prestianni Rita, Pino Rosa, Caruso Rita, Messineo Gabriella, Gulino Marisa, Gaspare Fortunata, Gorgone Maurizio, Bua Lucia, Guarnera Mariella, Sapienza Carmelina, Giardina Maria, Sciacca Nunziatina, Orlando Rosa, Rosa Maugeri, Santina Gemma, Sturiale Carmela, Patrizia Centarri, Buscema Sebastiana, Finocchiaro Concetta, Longo Sara Maria Rita, Orlando Carmela, Liborio Lillo Cali', Samanta Severino, Maria Anna Scavuzzo, Anna Mirabella, Angela Di Fazio, Scalia Giuseppe, Grassia Giuseppina, Greco Vera, Sirna Gaetano, Lauria Maria Rosaria, Davì Lucia, Gioco Daniele, La Mattina Enza, Lo Maglio Antonella, Lazzaro Maria Agatina, Asero Maria Stella, Sunna Sabrina, Di Bella Laura.

Dedicatorias

A mi primer contacto *Ángeles Blanco Blanco*, profesora de la asignatura complementos de formación e investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Recuerdos de una persona competente, disponible, solidaria y detallista.

A mis hijos

Ezechiele Matteo

y

Tecla Maria Nina

A mi esposa

Giuseppina Di Mauro

A mi madre *Maria* y mi hermano *Vito*.

PUBBLICAZIONI ANTERIORES

Savia, G. (2015). *Progettazione Universale per l'Apprendimento. Un valido approccio per l'inclusione di tutti*. Revista Educare.it (rivista on line - ISSN: 2039-943X) - Vol. 15, n. 3, pp. 52-56. DOI: 10.4440/201503/savia.

Savia, G. (2016). *Scrivere con gli occhi e scoprire un mondo nuovo*. Revista Educare.it (rivista on line - ISSN: 2039-943X) - Vol. 16, n. 1, pp. 5-9. DOI: 10.4440/201601/savia.

Savia, G. (2016). *Scuola inclusiva, disabilità del curricolo e Universal Design for Learning*. Revista Annali della facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania 15 (2016), pp. 151-161 ISSN 2038-1328/EISSN 2039-4934 doi: 10.4420/unict-asdf.15.2016.9.

Savia, G. (2016), (Coord.). *Universal Design for Learning. Progettazione Universale per l'Apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Savia, G. (2017). *Nuovi linguaggi per l'inclusione*. In *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*. Atti del convegno internazionale 10/11 maggio 2016, Università di Catania, a cura di Angela Catalfamo (2017). Trento: Erickson.

Savia, G. (2017), (Collaborazione). In *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*. A cura di Angela Catalfamo. Trento: Erickson.

Savia, G. (2018). *Universal Design for Learning in the italian context. Results of a research on the territory*. «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno VI, n. 1, pp. 101-119.

Savia, G. (2018), (Coord.). *Raccontare l'inclusione. Riflessioni, esperienze e testimonianze che formano sulla disabilità, la scuola e la società*. Trento: Erickson.

ÍNDICE

Resumen en español	18
Resumen en inglés	22
Resumen en italiano	26

Primera parte

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: Educación inclusiva.

1.1 Escuela inclusiva para todos: una mirada internacional	32
1.2 La cultura inclusiva en la escuela italiana	41
1.3 Líneas evolutivas del sistema escolar inclusivo italiano	45
1.3.1 De las necesidades educativas especiales(NEE) a la perspectiva inclusiva	59
1.3.2 La educación inclusiva en Italia en la actualidad	66
1.3.3 Atención a la diversidad: documentos específicos y organización para la inclusión	74
1.4 Indicadores y pautas para una escuela inclusiva	80
1.5 El papel de las nuevas tecnologías en la escuela inclusiva	89

CAPÍTULO 2: Cuestiones abiertas: escuela secundaria obligatoria, percepción de la inclusión, colaboración entre docentes, lenguajes y riesgo de exclusión de los estudiantes.

2.1 Organización del sistema educativo italiano y de enseñanza en la escuela secundaria obligatoria	99
2.2 Inclusión escolar y percepción de los docentes	105
2.3 Colaboración entre docentes en la construcción compartida del currículum inclusivo	111
2.4 Importancia de las palabras	116
2.4.1 El lenguaje en la educación inclusiva	118
2.4.2 Cuidado educativo y cuidado del lenguaje	127
2.5 Riesgo de exclusión, diferenciación y etiquetado de los estudiantes	132
2.6 Docentes formados y motivados con principios compartidos para estudiantes aceptados y motivados para aprender	138

CAPÍTULO 3: Formación del profesorado.

3.1 Formación del docente inclusivo	143
3.2 Práctica reflexiva en el proceso de formación inclusivo	154

CAPÍTULO 4: Diseño Universal para el Aprendizaje(DUA).

4.1 Discapacidad del currículum	168
4.2 Neurociencias y principios de educación inclusiva en el DUA	176
4.3 ¿Qué es el DUA?	181
4.4 ¿Por qué el DUA?	196
4.5 Diseño Universal para el Aprendizaje y la Formación de los docentes	200
4.5.1 Estado de la investigación	202

Segunda parte

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

5.1 Justificación	212
5.2 Descripción del problema	222
5.3 Preguntas de la investigación	228
5.4 Objetivos	230
5.5 Diseño metodológico	232
5.5.1 Población y muestra	238
5.5.2 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos.....	245
5.5.3 Planificación temporal de la investigación	258

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Introducción	271
6.1 Resultados globales (cuestionarios)	
6.1.1 Cuestionario inicial	273
6.1.2 Cuestionario intermedio	283
6.1.3 Cuestionario final	285
6.2 Resultados analíticos.	
Introducción	297
6.2.1 El pensamiento de los docentes (Antes de la investigación)	298
6.2.2 Formación compartida del profesorado	309
6.2.3 Focus group	312
6.2.4 Diario de campo	343
6.2.5 El pensamiento de los docentes (Después de la investigación)	351

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS358

BIBLIOGRAFÍA369

Índice de Anexos9

Índice de Tablas, Cuadros, Figuras, Gráficos, Imágenes.....10

Abreviaturas16

Índice de Anexos

<i>Anexo I. Cuestionario inicial</i>	<i>388</i>
<i>Anexo II. Cuestionario intermedio 1</i>	<i>390</i>
<i>Anexo III. Cuestionario intermedio 2</i>	<i>391</i>
<i>Anexo IV. Cuestionario final</i>	<i>392</i>
<i>Anexo V. Procedimiento general focus group</i>	<i>393</i>
<i>Anexo VI. Focus group 1. Guía temática</i>	<i>394</i>
<i>Anexo VII. Focus group 2. Guía temática</i>	<i>395</i>
<i>Anexo VIII. Formato diario de campo</i>	<i>396</i>
<i>Anexo IX. Hoja de trabajo del docente - Diseño curricular y pautas DUA del docente</i>	<i>400</i>
<i>Anexo X. Esquema gráfico pautas DUA</i>	<i>401</i>
<i>Anexo XI. Carta de presentación proyecto de investigación con formulario disponibilidad y consentimiento informado de los docentes participantes</i>	<i>402</i>

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Resumen evolución normativa inclusión escolar en Italia</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 2. Pautas para la inclusión</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 3. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y normativa de referencia. Italia.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 4. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas de clase de la escuela italiana y Medidas didácticas en Italia</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 5. Organización y herramientas para la inclusión en la escuela italiana</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 6. Sistema escolar obligatorio italiano</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 7. Asignaturas en la escuela secundaria de primer grado</i>	<i>103</i>
<i>Tabla 8. Diseño Universal y DUA comparados en el campo educativo</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 9. Clases ordinarias - didáctica – docentes. Situación general</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 10. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales(NEE)</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 11. Grupo expertos</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 12. Lista de participantes que han completado toda la investigación</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 13. Lista de participantes que han completado toda la investigación (perfil docentes)</i>	<i>242</i>
<i>Tabla 14. Hoja de observación participante del investigador</i>	<i>248</i>
<i>Tabla 15. Planificación temporal focus group</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 16. Perfil de los docentes participantes</i>	<i>273</i>
<i>Tabla 17. Resultados generales cuestionario inicial</i>	<i>274</i>
<i>Tabla 18. Tema general – Secciones – Items del cuestionario final</i>	<i>285</i>
<i>Tabla 19. Resultados generales del cuestionario final</i>	<i>287</i>
<i>Tabla 20. Comentarios de los docentes en el cuestionario final</i>	<i>292</i>
<i>Tabla 21. Categorías de análisis e interpretación</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 22. Testimonios docentes Acireale. Grupo de discusión 1 (22/01/2016). (1)</i>	<i>316</i>
<i>Tabla 23. Testimonios docentes Acireale. Grupo de discusión (22/01/2016). (2)</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 24. Testimonios docente Acireale. Grupo de discusión (22/01/2016). (3)</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 25. Testimonios docentes Acireale. Grupo de discusión (08/4/2016)</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 26. Testimonios docentes Bronte. Comparación grupo de discusión enero/abril</i>	<i>321</i>
<i>Tabla 27. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016). (1)</i>	<i>324</i>
<i>Tabla 28. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016). (2)</i>	<i>326</i>
<i>Tabla 29. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016). (3)</i>	<i>327</i>
<i>Tabla 30. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (11/4/2016)</i>	<i>328</i>
<i>Tabla 31. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). (1)</i>	<i>330</i>

<i>Tabla 32. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). (2)</i>	332
<i>Tabla 33. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). (3)</i>	333
<i>Tabla 34. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (27/4/2016)</i>	334
<i>Tabla 35. Testimonios docentes Misterbianco/Catania/Enna. Grupo de discusión (28/01/2016).</i>	336
<i>Tabla 36. Testimonios docentes Misterbianco. Grupo de discusión (07/4/2016)</i>	339
<i>Tabla 37. Testimonios docentes Catania. Grupo de discusión (13/4/2016)</i>	341
<i>Tabla 38. Testimonios docentes sobre enfoque DUA y puntos de fortalezas. Diario de campo...</i>	344
<i>Tabla 39. Testimonios docentes sobre enfoque DUA y dificultades. Diario de campo</i>	347
<i>Tabla 40. Diario de Campo. Testimonios de evolución temporal</i>	348
<i>Tabla 41. Reflexiones de los docentes. Diario de campo</i>	349
<i>Tabla 42. Reflexiones y conclusiones de los docentes sobre experiencia con el DUA</i>	352

Índice de Cuadros

<i>Cuadro 1. Problemas y situación actual en las clases ordinarias</i>	226
<i>Cuadro 2. Plan temporal detallada de la investigación</i>	262
<i>Cuadro 3. Planificación temporal general de la investigación</i>	263
<i>Cuadro 4. Plan temporal administración cuestionarios</i>	272
<i>Cuadro 5. Resultados específicos sección a) del cuestionario inicial</i>	276
<i>Cuadro 6. Resultados específicos sección a) del cuestionario inicial 2</i>	278
<i>Cuadro 7. Resultados específicos sección b) del cuestionario inicial</i>	280
<i>Cuadro 8. Resultados específicos sección c) del cuestionario inicial</i>	281
<i>Cuadro 9. Plan temporal reuniones de formación de los docentes</i>	309
<i>Cuadro 10. Lenguaje neutral – lenguaje etiquetado</i>	310
<i>Cuadro 11. Plan temporal focus group</i>	313

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Situación global de una persona y funcionamiento</i>	<i>64</i>
<i>Figura 2. Resultados ítem 1 del cuestionario inicial</i>	<i>277</i>
<i>Figura 3. Resultados ítem 7 del cuestionario inicial</i>	<i>277</i>
<i>Figura 4. Resultados ítems 5 y 9 del cuestionario inicial</i>	<i>278</i>
<i>Figura 5. Resultados ítem 6 del cuestionario inicial</i>	<i>279</i>

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1. Presencia de alumnos con discapacidad en %</i>	69
<i>Gráfico 2. Series históricas - Alumnos con trastornos específicos de aprendizaje en %...</i>	69
<i>Gráfico 3. Alumnos con trastornos específicos - Comparación por tipo de trastorno</i>	70
<i>Gráfico 4. Alumnos con ciudadanía no italiana</i>	70
<i>Gráfico 5. Porcentaje de alumnos con discapacidad por año escolar</i>	217
<i>Gráfico 6. Alumnos con trastornos específicos de aprendizaje (TEA)</i>	217
<i>Gráfico 7. Número de estudiantes con ciudadanía no italiana</i>	218
<i>Gráfico 8. Alumnos a riesgo de abandonar la escuela distribuidos por regiones</i>	220
<i>Gráfico 9. Docentes participantes cuestionario final</i>	286
<i>Gráfico 10. Resultados ítem 3 del cuestionario final</i>	289
<i>Gráfico 11. Resultados ítem 5 del cuestionario final</i>	290
<i>Gráfico 12. Resultados ítem 6 del cuestionario final</i>	290
<i>Gráfico 13. Resultados ítem 4 del cuestionario final</i>	291
<i>Gráfico 14. Resultados ítem 8 del cuestionario final</i>	291
<i>Gráfico 15. Resultados ítem 8 del cuestionario final</i>	292

Índice de Imágenes

<i>Imagen 1. Universal Design for Learning. Networks neuronales— Fuente CAST, 2011</i>	<i>186</i>
<i>Imagen 2. Preguntas de la investigación</i>	<i>229</i>
<i>Imagen 2. Ubicación territorial de las escuelas y de lo docentes participantes</i>	<i>239</i>
<i>Imagen 4. Técnicas e instrumentos para la recogida de la información</i>	<i>246</i>

Abreviaturas

Agencia Europea: Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.

CMSI: Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.

CRA: Centros regionales de apoyo.

CTI: Centros Territoriales de inclusión.

CTA: Centros Territoriales de Apoyo.

CUD: Centro de Investigaciones de Diseño Universal.

CIDDM: Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

CCNT: Contrato colectivo nacional del trabajo.

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades.

DF: Diagnóstico funcional.

DL: Decreto legislativo.

DPR: Decreto del Presidente de la República.

DREM: Derechos de las personas con discapacidad en Modelo de Educación.

EPT: Educación para Todos.

EE.UU.: Estados Unidos de América.

GTHI: Grupo de trabajo y estudio Handicap del Instituto.

H: Handicap (Discapacidad certificada).

IeFP: Cursos de educación y formación profesional.

INVALSI: Instituto Nacional de Evaluación del Sistema de Educación y Formación.

INDIRE: Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa.

ISFOL: Instituto para el desarrollo de la formación del trabajador.

IAV: Informe de autoevaluación.

ISTAT: Instituto Nacional de Estadística.

MIUR: Ministerio de Educación, Universidad e Investigación.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

NU: Naciones Unidas.

OCDE: Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PdM: Plan de Mejora.

PNED: Plan Nacional Escolar Digital.

PAI: Plan anual de inclusión.

PTOF: Plan Trienal de la Oferta Formativa.

PDF: Perfil Dinámico Funcional.

PDP: Plan didáctico personalizado.

PEI: Plan educativo personalizado.

SNE: Sistema Nacional de Evaluación.

SINPIA: Sociedad Italiana de Neuropsiquiatría de la Infancia y la Adolescencia.

SNLG-ISS: Sistema nacional pautas del instituto superior de salud.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TALIS: Teaching and Learning International Survey – OCDE.

TEA: Trastorno Específico de Aprendizaje.

UE: Unión Europea.

UNESCO: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

UER: Oficina Escolar Regional.

Resumen en español

Título de la tesis

Educación inclusiva en Italia.

Diseño Universal para el Aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria.

Introducción

El presente trabajo de investigación surge del sistema educativo actual, en el que la educación inclusiva representa un desafío importante en la labor docente. Hoy en día, el papel protagonista de los docentes los lleva a enfrentar una evolución conceptual de lo que es discapacidad y de lo que significa la inclusión, que cuestiona la forma de pensar de muchos de ellos, sobre lo que se entiende por normalidad y diversidad, y, en consecuencia, la forma inclusiva de actuar en la práctica didáctica según la nueva perspectiva de la educación para todos.

El trabajo destaca algunos problemas de didáctica emergente en los últimos años, en el contexto escolar italiano, vinculados específicamente a tres campos de investigación, como la percepción que los docentes tienen sobre la discapacidad, las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva, sobre el lenguaje más apropiado utilizado en contextos de trabajo y sobre las dificultades de una colaboración efectiva entre los docentes curriculares y de apoyo, en el diseño compartido de los currículos accesibles para todos los estudiantes.

Tres aspectos que, junto a las continuas innovaciones tecnológicas, influyen en la práctica educativa de cada docente y que merecen ser explorados desde diferentes puntos de vista.

La investigación se divide en dos partes, con un total de siete capítulos, una parte de estudio teórico en profundidad, compuesto por cuatro capítulos que se ocupa de la evolución conceptual del panorama educativo inclusivo y de los diferentes problemas abiertos por el debate actual, con el estudio analítico de documentos y perspectivas internacionales, y con un análisis detallado de la evolución de la legislación italiana.

La (otra) parte empírica, compuesta de dos capítulos que trata sobre la experiencia llevada a cabo directamente en el campo, a través de cuestionarios y herramientas de investigación cualitativa, con el apoyo de docentes de diferentes escuelas secundarias de primer grado, durante todo un año escolar.

Se ha dedicado un capítulo de la parte teórica a la profundización del enfoque DUA, al estado actual de la investigación sobre la formación docente y a la justificación de su uso precisamente en el contexto del objeto de referencia de la experiencia, además del capítulo de las conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro.

Una mención especial va al gran interés por este trabajo y a la constante y valiosa colaboración a nivel científico de la profesora Angela Catalfamo, titular de la cátedra de Pedagogía y didáctica especial del Departamento de Educación de la Universidad de Catania, durante todas las fases de planificación y realización.

Síntesis

La actividad de investigación, después de un estudio teórico y reflexivo adecuado sobre el tema general de la educación inclusiva, sobre las discusiones abiertas con respecto a la percepción de los docentes sobre el tema específico, los problemas de etiquetado en los procesos de aprendizaje y sobre la importancia de la colaboración efectiva entre docentes, se llevó a cabo con un proyecto compartido y flexible hasta el final.

El objetivo fundamental de este trabajo fue identificar los problemas emergentes y, en particular, analizar el potencial de la DUA como una herramienta operativa para mejorar la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva, describiendo su impacto a través de la formación compartida de este modelo, en su práctica reflexiva, en el lenguaje educativo menos discriminatorio y en un cambio cultural más inclusivo hacia una actitud de colaboración más efectiva entre los docentes.

En nuestro caso hemos introducido y compartido, después de un período de formación, en los consejos de clase de un grupo de docentes de algunas escuelas secundarias de primer grado, el enfoque DUA, con el objetivo de responder a

preguntas específicas relacionadas con los tres aspectos de la investigación ya mencionado (inclusión, lenguaje y colaboración), y probar la aplicabilidad de los mismos en el campo.

Las preguntas que se les pidió a los docentes participantes que respondieran al final del camino de investigación fueron:

¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podría mejorar las actitudes de todos los docentes hacia la educación inclusiva para todos los estudiantes?

2) ¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podría mejorar la comunicación y la colaboración entre docentes en el diseño curricular inclusivo para todos los estudiantes?

3) ¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podría reducir el uso del lenguaje de etiquetado, potencialmente negativo para los alumnos?

En concreto, antes de llegar al cuestionario final, se han organizado y realizado diferentes reuniones entre los docentes involucrados con un plan temporal específico, con el objetivo de identificar los problemas iniciales en los contextos de referencia relacionados con lo que se expresa en el marco teórico, de compartir el nuevo enfoque metodológico del DUA y las herramientas de investigación más adecuadas para expresar mejor los pensamientos de los docentes durante la experiencia, y así llegar a una interpretación amplia y detallada de los resultados obtenidos.

Para la recopilación de información, se utilizaron herramientas anónimas de encuesta inicial, intermedia y final, como cuestionarios y herramientas cualitativas en profundidad, como el libro de campo, focus group y la observación participativa.

Los resultados pueden considerarse como apreciables en general, con evidencias muy interesantes sobre algunas dificultades encontradas, pero sobre todo con respecto a las mejoras en la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva,

en la reducción del lenguaje de etiquetado y en las relaciones de colaboración entre docentes curriculares y especializados para las actividades de apoyo.

Conclusiones

Considerados los temas y los problemas abordados, el objetivo fundamental y las preguntas de referencia de la presente investigación, el análisis y la interpretación general de los resultados destacados por las diferentes herramientas de investigación, conducen a conclusiones reflexivas que establecen evidencias interesantes y prometedoras con respecto a la aplicabilidad del enfoque DUA para una enseñanza verdaderamente inclusiva también en el contexto italiano, con limitaciones, dificultades y perspectivas que merecen ser replicados, examinados e investigados con diferentes herramientas y técnicas de investigación y en diversos contextos de formación.

En última instancia, el enfoque DUA, junto con una reflexión general sobre la formación básica de los docentes, con una revisión legislativa y terminológica específica apropiada, se confirma como un modelo didáctico válido útil para la planificación curricular de vías de formación inclusiva para todos los estudiantes. Una herramienta de ayuda práctica para reducir los obstáculos para el aprendizaje de los alumnos, para mejorar los entornos educativos y para alentarlos a diseñar e implementar métodos de enseñanza creativos y flexibles según lo exigen las directrices de la psicología educativa moderna.

Title of the thesis

Inclusive education in Italy.
Universal Design for Learning and reflexive practice of teachers
to improve secondary school teaching.

Introduction

The present research starts from the assumption that in the current educational landscape, inclusive education represents an important challenge for all teachers who are facing, today more than ever, as protagonists, a conceptual evolution of disability and inclusion that it questions the way of thinking normality and diversity, and consequently the way of acting in teaching practice and in the new perspective of education for all.

The work highlights some emerging educational problems in recent years, in the Italian school context, linked, specifically, to three fields of investigation such as teachers' perception of disability, special educational needs and inclusive education in general; on the most appropriate language used in work contexts and on the difficulties of effective collaboration between curricular teachers and support in the shared planning of accessible curricula for all students.

Three aspects that, together with the continuous technological innovations, influence the educational practice of each teacher and deserve to be studied in depth from different points of view.

The research is divided into two parts, for a total of seven chapters, a theoretical in-depth section, composed of four chapters, deals with the conceptual evolution of the inclusive educational landscape and the different problems opened by the current debate, with the study and the study analysis of documents and international perspectives, and with specific analysis of the evolution of Italian legislation.

The empirical part, composed of two chapters, deals with the experience carried out directly in the field, with questionnaires and qualitative investigation tools, together

with some teachers from different secondary schools of the first degree, for a whole school year.

A chapter of the theoretical part has been dedicated to the deepening of the UDL approach, to the current state of research on teacher training and to the justification of its use precisely in the context of reference object of the experience, in addition to the chapter of the conclusions, of the limitations and future prospects.

A note of consideration, considered of great interest and innovation, goes to the constant collaboration and the precious scientific support of the chair of Pedagogy and special didactics of the Department of Education of the University of Catania, during all the planning and realization phases.

Synthesis

The research activity, after an adequate theoretical and reflective study of the general theme of inclusive education, on the open questions regarding the perception of teachers on the subject, the problems of labeling in the learning processes and on the importance of effective collaboration between teachers, was carried out with a shared and flexible project until the end.

The fundamental objective of this work was to identify emerging problems and, in particular, to analyze the potential of the UDL as an operational tool for improving teachers' perception of inclusive education, describing its impact through the shared training of this model, in its reflective practice, in the less discriminatory educational language and in a more inclusive cultural change towards a more effective collaborative attitude among teachers.

In our case, the UDL approach was introduced and shared, after a period of training with class council teachers from secondary schools of first instance, with the specific objective of answering three specific questions related to the three aspects of investigation already mentioned (inclusion, language and collaboration) and to test the applicability of the same in the field.

The questions that the participating professors were asked to answer at the end of the research path were:

- 1) Could knowledge and application of the UDL approach improve teachers' attitudes towards inclusive education for all students?
- 2) Would the knowledge and application of the UDL approach improve collaboration between teachers in inclusive curricular planning for all students?
- 3) Could knowledge and application of the UDL approach reduce the use of a potentially negative labeling language for pupils?

Specifically, before arriving at the final questionnaire, several meetings were held among the teachers involved and with a precise time plan, aimed at identifying the initial problems in the reference contexts related to what was expressed in the theoretical framework, to share the new UDL methodological approach and the most appropriate survey tools to bring out the thoughts of the teachers during the lived experience, and to arrive, therefore, at a wide and detailed interpretation of the results obtained.

For the collection of information, anonymous initial, intermediate and final survey tools were used such as questionnaires and qualitative in-depth tools such as logbook, focus groups, as well as participatory observation.

The results can be considered as overall appreciable, with very interesting evidences regarding some difficulties encountered but above all with regard to improvements in the perception of teachers on inclusive education, in the reduction of labeling language and in the collaboration relationships between curricular and specialized teachers for the activities of support.

Conclusions

Considering the issues and the problems dealt with, the fundamental objective and the reference questions of the present research, the analysis and the overall interpretation of the results highlighted by the different research tools, lead to reflective conclusions that establish interesting promising evidences regarding the applicability of the UDL approach for a truly inclusive teaching also in the Italian context, with limitations, difficulties and perspectives that deserve to be replicated, examined and studied in depth with different research tools and techniques and in various training contexts.

Ultimately, the UDL approach, together with an overall reflection on the basic training of the lecturers, to an appropriate regulatory and specific terminological review, is confirmed as a valid didactic model useful for the curricular planning of inclusive training paths for all students.

A practical help tool in reducing the obstacles to pupils' learning, improving educational environments and encouraging them to design and implement creative and flexible teaching methods as required by the guidelines of modern educational psychology.

Titolo della tesi

Educazione inclusiva in Italia.

Progettazione Universale per l'Apprendimento e pratica riflessiva dei docenti per migliorare l'insegnamento nella scuola secondaria obbligatoria

Introduzione

La presente ricerca parte dal presupposto che nell'attuale panorama formativo, l'educazione inclusiva rappresenta una sfida importante per tutti i docenti che si trovano ad affrontare, oggi più che mai, come protagonisti, un'evoluzione concettuale della disabilità e dell'inclusione che mette in discussione il modo di pensare la normalità e la diversità, e di conseguenza il modo di agire nella pratica didattica e nella nuova prospettiva dell'educazione per tutti.

Il lavoro evidenzia alcune problematiche didattiche emergenti negli ultimi anni, nel contesto scolastico italiano, legate, nello specifico, a tre campi di indagine come la percezione che vivono i docenti sulla disabilità, sui bisogni educativi speciali e sull'educativa inclusiva in generale; sul linguaggio più adeguato utilizzato nei contesti lavorativi e sulle difficoltà di collaborazione efficace tra docenti curricolari e di sostegno nella progettazione condivisa di curricula accessibili per tutti gli studenti. Tre aspetti che, insieme alle continue innovazioni tecnologiche, influenzano la pratica educativa di ogni docente e che meritano di essere approfonditi da diverse punti di vista.

La ricerca si divide in due parti, per un totale di sette capitoli, una parte di approfondimento teorico, composta da quattro capitoli, tratta l'evoluzione concettuale del panorama educativo inclusivo e le diverse problematiche aperte dal dibattito attuale, con lo studio e l'analisi di documenti e prospettive internazionali, e con l'approfondimento specifico sull'evoluzione della normativa italiana.

La parte empirica, composta da due capitoli, tratta dell'esperienza svolta direttamente sul campo, con questionari e strumenti di indagine di tipo qualitativo,

insieme ad alcuni docenti di differenti scuole secondarie di primo grado, per un intero anno scolastico.

Un capitolo della parte teorica è stato dedicato all'approfondimento dell'approccio DUA, allo stato attuale della ricerca in tema di formazione dei docenti e alla giustificazione del suo utilizzo proprio nel contesto di riferimento oggetto dell'esperienza, oltre al capitolo delle conclusioni, delle limitazioni e delle prospettive future.

Una nota di riguardo, considerata di grande interesse e innovazione, va alla costante collaborazione e al prezioso supporto scientifico della cattedra di Pedagogia e didattica speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania, durante tutte le fasi di progettazione e realizzazione.

Sintesi

L'attività di ricerca, dopo un adeguato approfondimento teorico e riflessivo sulla tematica generale dell'educazione inclusiva, sulle questioni aperte riguardanti la percezione dei docenti sull'argomento, le problematiche dell'etichettamento nei processi di apprendimento e sull'importanza della collaborazione efficace tra docenti, è stata realizzata con un progetto condiviso e flessibile fino alla conclusione. L'obiettivo fondamentale di questo lavoro è stato quello di individuare le problematiche emergenti e, in particolare, di analizzare il potenziale del PUA come strumento operativo per il miglioramento della percezione dei docenti dell'educazione inclusiva, descrivere il suo impatto attraverso la formazione condivisa di questo modello, nella sua pratica riflessiva, nel linguaggio educativo meno discriminatorio e in un cambio culturale più inclusivo verso un atteggiamento collaborativo più efficace tra docenti.

Nel nostro caso, è stato introdotto e condiviso, dopo un periodo di formazione con docenti dei consigli di classe di scuole secondarie di primo grado, l'approccio PUA con l'obiettivo specifico di rispondere a tre domande precise legate ai tre aspetti di

indagine già menzionati (inclusione, linguaggio e collaborazione) e testare sul campo l'applicabilità dello stesso.

Le domande a cui sono stati chiamati a rispondere i docenti partecipanti alla fine del percorso di ricerca sono state:

- 1) La conoscenza e l'applicazione dell'approccio PUA potrebbe migliorare l'atteggiamento dei docenti verso l'educazione inclusiva per tutti gli studenti?
- 2) La conoscenza e l'applicazione dell'approccio PUA potrebbe migliorare la collaborazione tra docenti nella progettazione curricolare inclusiva per tutti gli studenti?
- 3) La conoscenza e l'applicazione dell'approccio PUA potrebbe ridurre l'uso di un linguaggio etichettante, potenzialmente negativo per gli alunni?

Nello specifico, prima di arrivare al questionario finale, sono stati organizzati e realizzati diversi incontri tra i docenti coinvolti e con un preciso piano temporale, finalizzati a individuare i problemi di partenza nei contesti di riferimento relazionati con quanto espresso nel quadro teorico, a condividere il nuovo approccio metodologico PUA e gli strumenti di indagine più adeguati per fare emergere al meglio il pensiero dei docenti durante l'esperienza vissuta, e arrivare, quindi, a un'ampia e dettagliata interpretazione dei risultati ottenuti.

Per la rilevazione delle informazioni, sono stati utilizzati strumenti di rilevazione iniziale, intermedia e finale anonimi come i questionari e strumenti di approfondimento qualitativo come il diario di bordo, focus group, oltre all'osservazione partecipata.

I risultati si possono considerare complessivamente apprezzabili, con evidenze molto interessanti riguardo ad alcune difficoltà registrate ma soprattutto riguardo ai miglioramenti nella percezione dei docenti sull'educazione inclusiva, nella

riduzione del linguaggio etichettante e nei rapporti di collaborazione tra docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno.

Conclusioni

Considerate le tematiche e i problemi trattati, l'obiettivo fondamentale e le domande di riferimento della presente ricerca, l'analisi e l'interpretazione complessiva dei risultati evidenziati dai diversi strumenti di ricerca, portano a conclusioni riflessive che accertano interessanti evidenze promettenti riguardo all'applicabilità dell'approccio PUA per una didattica realmente inclusiva anche nel contesto italiano, con limitazioni, difficoltà e prospettive che meritano comunque di essere replicate, esaminate ed approfondite con strumenti e tecniche di ricerca diverse e in vari contesti formativi.

In definitiva, l'approccio PUA, insieme a una riflessione complessiva della formazione di base dei docenti, a una opportuna revisione normativa e terminologica specifica, si conferma un valido modello didattico utile per la progettazione curricolare di percorsi formativi inclusivi per tutti gli studenti. Uno strumento di aiuto concreto nella riduzione degli ostacoli all'apprendimento degli alunni, nel miglioramento degli ambienti educativi e nello stimolo a progettare e realizzare una didattica creativa e flessibile come richiesto dagli orientamenti della moderna psicopedagogia.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Educación inclusiva

1.1 Escuela inclusiva para todos: una mirada internacional

En el debate internacional, sin duda alguna, uno de los elementos claves sobre el que se desarrolla el sistema de educación inclusiva es la eliminación de las barreras que hacen que el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la ordinaria actividad escolar pueda ser difícil.

Los principios en los cuales se asienta la base de la educación inclusiva se remontan principalmente a la lucha contra la discriminación, la desigualdad y la exclusión de la educación, en particular para los grupos considerados más frágiles como (son los que padecen) discapacidad, trastornos del aprendizaje y/o desventaja(s) socio-económicas, cultural(es) y lingüísticas. Dichos puntos claves aspiran a guiar las políticas y las estrategias socio-culturales y económicas de los diferentes países a fin de que pueda hablarse de una educación para todos (Chiappetta, 2013, p. 15).

Uno de los primeros documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que dio un impulso sustancial al debate, Declaración de Salamanca de 1994, proclama que:

- la educación es un derecho fundamental de cada niño el cual debe tener la oportunidad de adquirir y mantener un nivel de conocimiento aceptable;
- cada niño tiene características, intereses, predisposiciones y necesidades de aprendizaje propias;
- los sistemas educativos deben concebirse y los programas deben llevarse a la práctica para tener en cuenta esta gran diversidad de características y necesidades;
- las personas que tienen necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- las escuelas normales que toman esta orientación de integración son la forma más efectiva para combatir los comportamientos

discriminatorios, creando comunidades acogedoras, construyendo una sociedad de integración y alcanzando el objetivo de una educación para todos, además garantizan efectivamente la educación de la mayoría de los niños, aumentando los beneficios y, en última instancia, el rendimiento general del sistema educativo (UNESCO, 1994, punto 2).

En esa dirección, poco después de la Declaración de Salamanca, al final del último seminario del programa comunitario Helios, que se celebró en la ciudad de Luxemburgo, del 7 al 9 de noviembre de 1996, se aprobó un importante documento, la Carta de Luxemburgo, que como expresamente señala el mismo documento, se puede titular “una escuela para todos y para cada uno”, por la importancia de los tres conceptos fundamentales en que se divide, en el que se enfatizan fuertemente los elementos esenciales de una orientación inclusiva ya iniciada, como:

- los principios, que son los conceptos fundamentales que se toman en consideración cuando hablamos de integración escolar;
- las estrategias, que se refieren a los aspectos y a las actividades concretas que se ponen en práctica cuando se quieren aplicar los principios generales;
- las propuestas, que se refieren a las perspectivas y a los cambios que se aplicarán en el futuro.

Principios, estrategias y propuestas, todavía de gran actualidad, tienen el papel de activar y renovar continuamente el cambio de mentalidad, reconocida como una alta prioridad, ya que, como se afirma en dicha Carta, una educación inclusiva en un entorno ordinario es un principio básico irrefutable para la escuela para todos y para cada uno, capaz de garantizar una enseñanza de calidad y ofrecer igualdad de acceso para todos, a lo largo de la vida; y que es la escuela la que debe adaptarse a la persona y no al revés, colocándola en el centro de todo el proyecto educativo, reconociendo el potencial y las necesidades específicas de cada uno.

En los años siguientes, estos valores y pautas de actuación se han identificado como los principales objetivos de la Educación para Todos (EPT), definidos más detenidamente en el *Millennio Summit*, junto con la adopción de la Declaración del Milenio por las Naciones Unidas (NU, 2000).

En esta perspectiva, la EPT es un programa real que, aunque fue iniciado en el debate internacional, ya en los años noventa del siglo pasado durante la conferencia sobre la educación celebrada en Jomtien (Tailandia), comenzó a adquirir una importancia considerable después del *World Education Forum*, celebrado en Dakar en 2000, en el que, siempre la UNESCO, desempeñó el papel del órgano responsable de todo el programa y tuvo el objetivo de coordinar todos los órganos institucionales involucrados, proporcionando información detallada y datos estadísticos, a través del Informe *Global Monitoring Report*, e identificando, al mismo tiempo, los lineamientos para las acciones que se llevarán a cabo, a través de un *HighLevel Group*.

Las cuestiones planteadas se refieren al analfabetismo en los países en vías de desarrollo y las causas por las que está presente, es decir, pobreza, enfermedad, ignorancia, tradiciones locales dirigidas a la discriminación, conflictos armados, desastres naturales y ausencia de infraestructuras adecuadas. La educación para todos, especialmente la educación básica, gratuita y obligatoria, se concibe como un factor esencial para combatir la pobreza, así como para el crecimiento global de todos los países, de manera que se respeten los derechos de cada individuo.

En este sentido, en 2008, con ocasión de la Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO, celebrada en Ginebra y dedicada a la educación inclusiva, *el camino hacia el futuro* (UNESCO, 2008), se señaló la necesidad de especificar con mayor rigor la dimensión conceptual de la inclusión en relación con el concepto de integración, inclusión y necesidades educativas especiales, para prevenir el riesgo de marginación y exclusión.

Dentro de este interesante y útil documento se explican los temas, las dimensiones conceptuales de referencia y las diferencias de interpretación

que aún existen en el debate mundial, que aquí se presentan como una síntesis sustancial coherente con nuestro discurso:

“la educación inclusiva es un concepto en evolución que puede ser útil para orientar las políticas y las estrategias que abordan las causas y las consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión dentro de un enfoque integral de los objetivos de la EPT. La eliminación de los obstáculos que no permiten el aprendizaje de todos los estudiantes ocupa un lugar central en el concepto de educación inclusiva, que se basa realmente en los derechos y requiere la revisión y el rediseño de todos los aspectos del sistema educativo. La educación inclusiva puede entenderse como un proceso continuo en un sistema educativo en constante evolución, centrado en los que actualmente están excluidos de la educación, así como los que asisten a la escuela pero no aprenden. Sin embargo, la educación inclusiva a menudo se malinterpreta y hay muchas interpretaciones diferentes en todo el mundo” (Unesco, 2008, p. 8).

En particular, en el documento mencionado, es de gran interés la reflexión expresada sobre el concepto de *necesidades educativas especiales*, a sus posibles interpretaciones y sus posibles consecuencias relacionadas con el desarrollo pedagógico del concepto:

“tradicionalmente, y aún hoy en varias regiones del mundo, el concepto y las prácticas de la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes clasificados como con necesidades especiales, es decir, principalmente a personas con discapacidades físicas y/o mentales, o como los refugiados. Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se consideran apropiados por las necesidades de los estudiantes son principalmente compensatorios y correctivos, creando y aumentando el número de escuelas especiales, programas escolares y docentes de educación especial.

Una consecuencia significativa de las diferentes estructuras curriculares e institucionales para estudiantes con necesidades especiales ha sido la segregación y el aislamiento dentro del sistema educativo general.

Sin embargo, la idea básica de que hay "niños con necesidades especiales" es cuestionable, porque cada niño puede tener dificultades en el aprendizaje, muchos niños con discapacidades no tienen problemas con el aprendizaje, y los niños con discapacidades intelectuales, a menudo, aprenden muy bien en determinados dominios” (Unesco, 2008, p. 8).

Por lo que se refiere al concepto de integración e inclusión en el documento en cuestión, se informa lo siguiente:

“el concepto de integración surgió en los años ochenta, como alternativa a los programas de estudio y a los modelos de escuelas especiales, con el objetivo de colocar a los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas tradicionales. La reestructuración y la mejora de las estructuras físicas, el aumento del número de aulas especiales y de docentes de educación especial en edificios tradicionales, la integración de estudiantes con necesidades especiales en clases regulares y el suministro de materiales educativos fueron, y todavía lo son, algunos de los componentes principales para la aplicación de modelos de integración”(p. 9).

Principalmente enfocado en los estudiantes con varios problemas, la inclusión puede convertirse en un dispositivo retórico más que una realidad en la práctica; puede convertirse en algo más que un solo cambio estructural y de organización material en las aulas, respecto a un cambio sustancial en el contenido curricular y en la pedagogía relevante para las necesidades de aprendizaje de los niños.

Después de los años noventa, el alcance, los objetivos, los contenidos y las implicaciones de la educación inclusiva en relación con la integración han cambiado considerablemente.

Esto se debe principalmente al reconocimiento del hecho de que los modelos de integración, basados exclusivamente en el cierre de escuelas especiales y la inclusión de estudiantes en las escuelas regulares y en los currículos tradicionales, no satisfacen plenamente la diversidad de las expectativas y de las necesidades de los estudiantes.

Esta forma de entender la escuela requiere la revisión de las políticas educativas que se ocupan de los problemas de integración, cuestionando la relevancia del currículum y los modelos escolares que son los mismos para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Según estos modelos escolares, los estudiantes deben adaptarse a las reglas, a los estilos, a los procedimientos y a las prácticas existentes del sistema educativo.

Además, los niveles de abandono escolar pueden aumentar entre los estudiantes con necesidades especiales integrados en escuelas tradicionales que no han emprendido un conjunto completo de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos.

Son estos conceptos y reflexiones de fundamental importancia por el pleno intercambio de la más amplia idea de inclusión que, en cambio, siempre en el mismo documento de Unesco, emerge con extrema claridad una interpretación que podemos extrapolar como modelo educativo de referencia para todas las acciones de interés pedagógico y didáctico que aquí estamos interesados en investigar:

“en el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva implica la concepción y la aplicación de un vasto repertorio de estrategias de aprendizaje para responder con precisión a la diversidad del alumnado.

En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y a las necesidades de los niños y de los jóvenes, considerando que la capacidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje eficaz en base a un esquema de integración "rígido" es muy limitado.

Esto es lo que se puede llamar “paradigma de posicionamiento”; es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un "espacio" y no como un servicio prestado dentro de la clase de educación general como un continuum.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión - como si pudiéramos integrarnos sin incluir o incluir sin integrar - sino identifica en qué medida pueden haber progresos en la comprensión de que cada escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos” (Unesco, 2008, p. 10).

En última instancia, a la luz de estas profundas reflexiones, la inclusión se convierte en un principio guía dentro del proceso de formación de cada contexto, ya que "la educación inclusiva puede verse como un proceso continuamente dirigido a fortalecer la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. Es, por lo tanto, un principio general que debería guiar todas las políticas y las prácticas educativas, partiendo de la

creencia de que la educación es un derecho fundamental del ser humano y la base de una sociedad más justa.

Esta filosofía basada en los derechos se describe ahora en todas las declaraciones, convenciones y relaciones internacionales relevantes para la educación inclusiva.

El compromiso, en esta perspectiva, está dirigido a garantizar, por lo tanto, la educación inclusiva para todos, permitiendo así que cada niño/a complete un ciclo completo de escolaridad, a fin de aumentar también el nivel de alfabetización y asegurar una universalidad garantizada y una equidad en el acceso a la educación ordinaria, sin forma alguna de posible discriminación. En este sentido, también la Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (Agencia Europea) han elaborado algunos documentos destinados a estimular y dirigir a las instituciones políticas y los sujetos implicados en la educación hacia la inclusión, como es el caso del documento *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica*, publicado en 2014.

En este documento, los cinco mensajes claves **clave** elaborados por la Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva son (pp. 6-7):

- “1. *Lo antes posible*: todos los niños tienen el derecho a recibir el apoyo necesario tan pronto como sea posible y cuando sea necesario.
2. *La educación inclusiva es un bien para todos*: la educación inclusiva tiene como objetivo el de ofrecer educación de calidad a todos los alumnos. Para obtener una escuela inclusiva, es necesario el apoyo de toda la comunidad.
3. *Profesionales altamente calificados*: para que los docentes y otros profesionales en el campo de la educación estén listos para su inclusión, se necesitan cambios en todos los aspectos de la formación.
4. *Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación*: es esencial considerar los resultados y relacionarlos con los esfuerzos realizados para conseguirlos.
5. *Datos confiables*: la recopilación de datos significativos y de calidad requiere un enfoque sistémico que incluya al estudiante, las prácticas con alumnos, al docente y los recursos.

Conceptos de fundamental importancia en un marco compartido, recientemente confirmados durante el *World Education Forum 2015* (UNESCO), celebrado en Incheon (Corea), junto con UNICEF, el Banco Mundial y otras organizaciones internacionales, en el que se aprobó la declaración que establece como objetivo compartido una educación de calidad igualitaria e inclusiva, y promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar para el año 2030.

En este último documento, los ministros, los jefes de estado y los delegados de organizaciones internacionales de 160 países reafirman los principios y la visión de la educación como en todos los documentos anteriores (Jomtien 1990 y Dakar 2000) y de acuerdo con transformar las vidas con la nueva visión de una educación inspirada en una concepción humanista y de desarrollo basada en

“los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y el ajuste de cuentas compartido, y que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y una base para garantizar la realización de los otros derechos”(Unesco, 2015, p.33).

En particular, el punto 7 de la Declaración establece que:

“la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella, son la piedra angular de una agenda educativa de transformación y, por lo tanto, estamos comprometidos a enfrentar todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, en la participación y en los resultados de aprendizaje. Ningún objetivo educativo debe considerarse alcanzado a menos que se haya conseguido para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas educativas y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente los discapacitados, para garantizar que nadie se quede atrás” (Unesco, 2015, p.33).

A la luz de lo expuesto hasta ahora, se muestra que la educación inclusiva representa el horizonte cultural de la escuela para todos y para cada uno, empeñado en la promoción, desde una perspectiva multidimensional, del éxito social y escolar de todos los estudiantes, por medio de opciones de

diseño y de organizaciones-didácticas que son capaces de valorar la diversidad, desarrollando, al mismo tiempo, el sentido de pertenencia (Canevaro, 2007) a la comunidad, a través de la construcción de relaciones cognitivas, sociales y emocionales, así como actuar con respecto al sentido de responsabilidad, tanto individual como colectivo y socioambiental.

Por lo tanto, es un concepto en constante evolución que debe diseñarse en todos los sistemas educativos, especialmente en los que prestan atención a las oportunidades de acceso a la educación y al éxito educativo en comparación con los resultados obtenidos.

En la dimensión conceptual de la educación inclusiva desarrollada en los últimos años en todo el mundo, Italia, se adapta plenamente y persigue la consecución de los objetivos establecidos durante el Foro mundial sobre la educación con el documento *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adoptados por la UNESCO ya en (el) 2000, en los documentos de la Agencia Europea en (el) 2008, y por las Naciones Unidas (NU) con el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* en 2015, cuyas acciones principales están dirigidas esencialmente a un apoyo concreto para la implementación de un camino acelerado de la educación para todos.

1.2 Cultura inclusiva y escuela italiana

Sobre el concepto de cultura, una definición que tiene en cuenta una perspectiva amplia de interpretaciones, es la que ve la cultura como un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y símbolos expresivos que encontramos en la vida cotidiana y que nos permiten dar sentido a lo que nos sucede. Un concepto amplio que invierte la globalidad de la vida cotidiana y que traza un camino existencial elegido para la sociedad que queremos. En la práctica, una visión del mundo que define nuestros principios, orienta y protege del caos y dirige nuestros comportamientos hacia ciertas líneas de acción y no en otras (Griswold, 1997).

Al entrar en el corazón de nuestro tema, una cultura se podría definir inclusiva cuando acoge y valora incondicionalmente las singularidades de cada persona, cuando reconoce y garantiza la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo a un equilibrado desarrollo personal, no solo formal, sino simplemente escrito en las normas, pero también sustancial, previendo las herramientas para eliminar los obstáculos a la ejecución concreta de los valores que nuestra sociedad ha elegido cultivar. “La cultura no es algo cerebral o racional, sino que es una realidad que marca a sí mismo la sensibilidad, la percepción, el pensamiento, la conciencia de la persona. La interacción social es el lugar donde se absorbe y se metaboliza” (Lascioli, 2011, p. 53).

En la cultura italiana, el proceso de inclusión en la escuela, aun con innumerables elementos críticos, dudas y preguntas (Di Nuovo y Vianello, 2015), es ahora irreversible, no se puede volver atrás, y el alma de este animado proceso inclusivo está, sin duda, representada por los docentes, que *desafiados* continuamente para encontrar nuevas estrategias didácticas y modelos operativos apropiados, cada día se reúnen para hacer y compartir experiencias de plena acogida, construcción y valorización de los proyectos de vida de cada alumno/a presente en la clase.

Hoy en día, en el paisaje de la escuela, consideradas también las últimas directrices del Ministerio (MIUR, 2012), podemos ver que *el horizonte se ha ampliado* (Ianes y Canevaro, 2015). La expansión de la presencia de los alumnos, etiquetados, de manera cuestionable, con necesidades educativas especiales (NEE), descubre una nueva atención educativa, que evidencia la necesidad de un nuevo paradigma de pensamiento, que hasta ahora ha seguido de manera discutible la exasperada carrera a medicalizar con la *fábrica* de las certificaciones, de los diagnósticos, de las identificaciones de las numerosas y variadas etiquetas pegadas sobre la piel de algunos alumnos. El proceso de inclusión educativa es dinámico, plural, involucra a todos y no necesita etiquetas, sino colaboración efectiva entre (los) diferentes operadores.

La escuela italiana es una comunidad educativa, integrada con otras agencias sociales, educativas y de la salud, en la *complejidad* de la sociedad actual y, por su propia naturaleza, debe aceptar la variabilidad subjetiva de cada persona-alumno/a como condición existencial del *dasein*¹; y en esta dimensión relacional de enseñanza-aprendizaje-contexto, debe descubrir, desarrollar y promover al máximo el infinito potencial de cada individuo como riqueza para el crecimiento de todos.

“Las redes de acciones [...] constituyen el desafío que nuestro sistema educativo tiene que enfrentar para obtener la plena inclusión de todos los estudiantes” (Di Nuovo, 2015 p. 73).

Ningún diagnóstico o identificación particular debería ser necesario para trabajar en una dirección inclusiva. Al contrario un pensamiento inclusivo no produce etiquetas para actuar, sino que actúa a partir de la única etiqueta humana que nos distingue y que recuerda los derechos humanos ampliamente reconocidos. Nosotros docentes, debemos ante todo compartir

¹ Dasein: para Heidegger (1927), el Dasein es la entidad privilegiada, ya que él es el único que se pregunta a sí mismo, planteando el problema de ser: él es el hombre, en la medida en que es arrojado al mundo, sujeto a lo relativo. Limitaciones, pero también capaz de trascenderlo con un acto de libertad, convirtiéndolo en el proyecto de posibles actitudes y acciones (<http://www.treccani.it/enciclopedia/dasein/>).

y practicar, junto con las familias y otros actores implicados en el proceso de crecimiento de todos los estudiantes, valores y horizontes de sentido sólido para construir una sociedad mejor, donde la singularidad de cada uno es parte activa del todo.

Valores presentes y vivos en nuestra cultura, que nos han hecho viajar mucho, para poder afirmar con certeza, que somos maduros para enfrentar el tránsito de una educación inclusiva *forzada*, de las diversas medidas administrativas, a una inclusión educativa *permeable* que se expande activa y espontáneamente en todos los contextos de vida y en los procesos educativos de cada ciudadano del mundo. Tal vez ha llegado el momento de acabar con aquel pasado que todavía nos entorpece en pensamientos que categorizan y que limitan el desarrollo, “entendido como un proceso de expansión de las libertades sustanciales que disfrutaban los seres humanos” (Sen, 2000, p 296).

Tal vez estamos ya listos para enfrentar, con fuerza y ánimo, un *salto cultural* de calidad, necesario para pasar de una búsqueda exagerada de *etiquetas diagnósticas obligatorias* a un análisis ordinario de las necesidades educativas personales, consideradas en la evolución natural de todos los alumnos, donde la pedagogía general y la pedagogía especial se compenetran en la forma que merecen, es decir, en la pedagogía y en la didáctica de la inclusión.

Edgar Morin (2013), a partir del reconocimiento de la complejidad humana, indica como misión de la enseñanza la de transmitir, junto con conocimientos especializados, una cultura general que nos permite entender nuestra condición y ayudarnos a vivir. En esta perspectiva sentimos la necesidad de una democracia cognitiva que nos ayuda a comprender mejor las informaciones y los conocimientos en el conocimiento dominado e integrado. Debemos enseñar la conciencia humanista y ética de pertenencia a la especie humana, junto con la conciencia del carácter matricial de la tierra por la vida, y de la vida por la humanidad.

En este momento histórico, por lo tanto estamos culturalmente maduros para cruzar el puente que realmente conduce a un modelo biopsicosocial del funcionamiento humano y de la salud (OMS, 2001), que considera la persona como una totalidad subjetiva, que interactúa en un contexto social responsable de acciones que obstaculizan o facilitan el *bienestar*, al que cada individuo aspira como natural realización de su propia existencia auténtica. Nuestro sistema escolar, con nuestro *ejército* de pensadores-docentes, es maduro, en mi opinión, para expresar una idea de educación que saque lo mejor de sí misma. Es decir, la inclusión implícita que ya, tal vez, poseemos dentro al ser docentes, pero hay que desarrollar, ser conscientes del potencial y manifestarlo en actos visibles que promuevan las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1987) presentes en la vida cotidiana, porque “educar coincide con la misma apertura de la vida, con la oportunidad de hacer experiencia de la vida como apertura ilimitada” (Recalcati, p.60).

El contexto escolar italiano, como otros contextos, trata de seguir un modelo de justicia social indiscutible encaminado desde hace algún tiempo en el terreno de la educación inclusiva y cultiva, día a día, buenas prácticas, experiencias de vida positivas, modelos y símbolos de un posible camino que solo debe crecer, difundirse y desarrollarse a favor de este objetivo.

Como señalan Ianes y Canevaro (2015):

“ahora sabemos que una buena integración es un primer paso hacia una escuela inclusiva, sabemos que individualizar bien abre el camino a formas más generalizadas de la educación inclusiva, dirigidas a todos los alumnos. Ahora sabemos que inclusión no es un sinónimo moderno de integración, ahora sabemos mejor cuál es nuestro horizonte hacia el cual caminamos. Y también sabemos que nos acercaremos aun más a una escuela inclusiva si diseñamos los espacios, los tiempos, los materiales y la enseñanza ya desde el principio en formas plurales, diversas y múltiples, accesibles y adaptadas a las diversas diferencias. Es la lógica del Diseño Universal, del diseñar y crear entornos que satisfagan las necesidades de todos”(p. 17).

1.3 Líneas evolutivas del sistema escolar inclusivo italiano

Italia, ya desde las primeras esenciales referencias constitucionales (1948), ha construido una visión general inclusiva de la sociedad y sobre todo de la escuela.

Los principios fundamentales que reconocen y garantizan los “derechos inviolables del hombre, tanto como individuo que como formaciones sociales donde tiene lugar su personalidad”, la solicitud del “cumplimiento de los deberes vinculantes de la solidaridad” (Artículo 2), la clara declaración de que “todos los ciudadanos tienen la misma dignidad social y son iguales ante la ley sin ningún tipo de distinción” y, sobre todo, lo que afirma nuestra República “eliminar los obstáculos de orden económico y social que limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la participación efectiva de todos [...] en la organización política, económica y social del país” (Artículo 3), hasta la afirmación emblemática, que “la escuela está abierta a todos”, indicada en el art. 34, completan un marco que muestra cómo la sociedad que pretende perseguir Italia se basa en los valores de la democracia y de una educación decididamente inclusiva.

La Constitución, en particular, establece que el Estado tiene el papel de garantizar el derecho a la participación de los ciudadanos, con el deber de eliminar cualquier obstáculo social, económico y cultural. En relación con el tema de la educación, esto significa que el Estado debe garantizar la plena participación en las instituciones educativas, así como también está obligado a reducir, lo más posible, las barreras que podrían obstaculizarlo y, reconoce que “las personas con discapacidad tienen derecho a la educación y a la preparación profesional” (Artículo 38).

De la lectura de estos artículos, concisos pero significativos, surge la visión de una sociedad unida que acepta la igualdad respetando la diversidad, que

garantiza la igualdad de oportunidades y quiere eliminar todos los obstáculos que pueden impedir el desarrollo de la personalidad de cada ciudadano.

Estos principios presuponen que la escuela italiana funciona como una escuela ordinaria, común, abierta a todos, sin distinción alguna, y que es capaz de apoyar, aceptar y valorar la singularidad especial de cada persona.

Lo que se acaba de expresar representa una síntesis conceptual que define la identidad colectiva de Italia, que la caracteriza y que todos los ciudadanos están llamados a defender y promover con orgullo, con el fin de contribuir al desarrollo de las máximas e infinitas potencialidades, que nadie realmente puede conocer completamente y de las potencialidades de las que la naturaleza humana es depositaria.

Principios, valores y puntos de referencia existenciales, de fuerte impacto ideológico, arraigados en la cultura más avanzada y parte integrante de la vida civil y democrática, que trazan con fuerza, un camino inclusivo irreversible, convertido en un modelo discutido, observado también por otros países y por organizaciones internacionales que se ocupan de los derechos fundamentales y de la educación inclusiva para todos.

La Constitución italiana, que entró en vigor el 1 de enero de 1948, ahora *patrimonio genético* de los ciudadanos, ha sembrado las semillas de la inclusión con palabras lapidarias, siempre vigentes, en una sociedad que está cambiando constantemente.

Es en esta visión del mundo que hoy trabajamos, educándonos todos los días, construyendo puentes culturales para acceder a horizontes significativos a nuestro ser persona junto con otras personas en contextos sociales siempre abiertos y globales.

El documento normativo más importante de Italia, la Constitución, ha establecido el principio de la inviolabilidad y del carácter absoluto de los derechos reconocidos, incluido el derecho al estudio, “en el sentido de que pueden afirmarse indiscriminadamente hacia todos y oponerse a cualquier

limitación [...] es decir, pertenecen a cualquier persona como persona” (Barone y Vecchio, 2012).

Bajo este importante perfil legal y constitucional, el sistema escolar italiano se ha desarrollado en una dirección inclusiva, siempre en progreso, aunque todavía no se ha cumplido plenamente.

Tabla 1. Resumen evolución normativa inclusión escolar en Italia.

Año	Disposición	Descripción
1948	<i>Constitución italiana</i>	Principios y derechos
1962	<i>Ley n. 1859 del 31/12/1962</i> <i>Institución y ordenamiento de la escuela media estatal.</i>	Clases diferenciales Clases de perfeccionamiento
1971	<i>Ley n. 118 del 30/3/1971</i> <i>Nuevas normas a favor de los mutilados e inválidos civiles.</i>	Inserción de alumnos con discapacidades en las escuelas comunes
1977	<i>Ley n. 517 del 4/8/1977</i> <i>Normas sobre la evaluación de los alumnos y sobre la abolición de los exámenes de recuperación así como otras normas de cambio del ordenamiento escolar.</i>	Abolición de clases diferenciales Integración y organización escolar
1987	<i>Tribunal constitucional</i> <i>Sentencia n. 215 del 3/6/1987</i> <i>Juicio de legitimidad constitucional con carácter incidental art. 28, tercer apartado, de la ley del 30 de marzo de 1971, n. 118: Escuela - mutilados e inválidos civiles – personas con discapacidad – derecho a la frecuencia de las escuelas secundarias de segundo grado – efectiva y concreta realización del derecho – falta de seguro – violación de los artt. 3.30.31 y 34 de la Constitución – Ilegitimidad constitucional parcial.</i>	Respeto principios constitucionales Continuidad educativa
1992	<i>Ley n. 104 del 5/2/1992</i>	Derechos de las personas con

	<i>Ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con discapacidad</i>	discapacidad en todos los contextos de vida
1994	<i>Decreto Presidencial de la República (DPR) del 24/2/1994</i> <i>Directriz y coordinación relativos a las tareas de las unidades sanitarias locales en materia de alumnos con discapacidades</i>	Dirección y coordinación Herramientas de integración DF-PDF-PEI
2000	<i>Ley n. 62 del 10/3/2000</i> <i>Normas para la paridad del sistema educativo y disposiciones sobre el derecho a la educación y formación</i>	Escuelas subvencionadas
	<i>Ley n. 328 del 8/11/2000</i> <i>Ley marco de medidas y servicios sociales</i>	Integración social
2009	<i>Nota MIUR n. 4274 del 4/8/2009</i>	Directrices para la integración de los alumnos con discapacidad
2010	<i>Ley n. 170 del 8/10/2010</i> <i>Nuevas normas en materia de Trastorno Específico de Aprendizaje (TEA) en ámbito escolar.</i>	Derechos de los alumnos con TEA
2011	<i>Decreto ministerial n. 5669 del 12/7/2011</i>	Directrices TEA Individualización Personalización
2012	<i>Directiva MIUR del 27/12/2012</i>	Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar
2013	<i>Circular MIUR n. 8 del 6/3/2013</i>	Directiva Ministerial 27 de diciembre de 2012. Indicaciones operativas

	<i>Nota MIUR, n. 1551 del 27/6/2013</i>	Plan Anual para la inclusividad
	<i>Nota MIUR, n. 2563 del 22/11/2013.</i>	Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales. Clarificaciones
2014	<i>Nota MIUR n. 4233 del 19/2/2014</i>	Directrices para la integración de alumnos extranjeros.
2015	<i>Ley n. 107 del 13/7/2015</i>	Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas actuales.
2017	<i>Decreto legislativo n. 66 del 13/4/2017</i>	Normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad.

Después de un período inicial de ingenua separación, que podríamos definir de transición, por la presencia, junto al sistema escolar ordinario, de programas diferenciados, de escuelas especiales administradas por entidades privadas y/o clases especiales a favor de los estudiantes “*inadaptados escolásticos*” (Ley n. 1859/1962), con un Estado no muy presente y deficiente en este sector y que con estas palabras expresaba una idea previa de escuela para los estudiantes en condiciones particulares:

“pueden ser establecidas clases diferenciales para alumnos escolares inadecuados”.

Con normas reglamentarias específicas, se regulan, también la elección de los alumnos que se asignarán a estas clases, las formas de asistencia apropiadas, el establecimiento de cursos de actualización para los profesores de apoyo, y cualquier otra iniciativa útil para el funcionamiento de las clases. [...] Las clases diferenciales no pueden tener más de 15 estudiantes.

Con el Decreto del Ministerio de Educación, previa consulta a la Junta de Gobierno, se han establecido para las clases especiales, la posibilidad de poseer “un calendario especial, programas y horarios de enseñanza especiales” (art. 12, L. 1859/1962).

A fines de los años sesenta, con la gran lección de Don Milani de la escuela de Barbiana (1967), se desarrolla la idea de una escuela obligatoria más igualitaria y menos selectiva, que debe aceptar a todos; y unos años más tarde, con la tímida entrada de la ley n. 118/1971 (Artículo 28), se convierte en realidad la posibilidad de comenzar el proceso de inclusión efectivo, también de los estudiantes con discapacidades, en las escuelas ordinarias:

“Los civiles inválidos y los mutilados que no son autosuficientes y que asisten a las escuelas obligatorias o cursos de capacitación profesional financiados por el Estado se aseguran:

- a) el transporte gratuito desde su casa a la escuela o al lugar del curso y viceversa, a cargo de los patronazgos de la escuela o de los consorcios de los patrocinos de la escuela o de los órganos directivos de los cursos;
- b) el acceso a la escuela a través de medidas apropiadas para superar y eliminar las barreras arquitectónicas que impiden su asistencia;
- c) asistencia durante el horario escolar de las personas inválidas más graves”.

[La educación obligatoria debe tener lugar en las clases normales de las escuelas públicas, excepto en los casos en que los sujetos sufren de deficiencias intelectuales graves o deficiencias físicas de tal gravedad que impiden o dificultan el aprendizaje o la inclusión en las clases normales antes mencionadas].

Se facilitará, además, la asistencia de civiles inválidos y mutilados en las escuelas secundarias y universidades” (Ley n. 118/71, art. 28).

Con esta intervención se decidió con respecto a los estudiantes con discapacidad, que la educación obligatoria, deba tener lugar en las clases

regulares de las escuelas públicas, excepto en los casos considerados más graves. Además, esta legislación tiene el mérito de introducir algunos incentivos destinados a simplificar la escolarización de los niños con discapacidades, utilizando, por ejemplo, el transporte gratuito desde su casa a la escuela.

La discapacidad todavía se percibe como una enfermedad social y el enfoque es exclusivamente médico. La atención se centra en el déficit y el docente de la clase no se siente capaz de enfrentar los problemas y convoca al especialista; la intervención del especialista permite, a través de la herramienta del diagnóstico, clasificar al estudiante y asignar una etiqueta que contribuye a normalizar todo, disminuyendo la ansiedad del docente. La asignación posterior de etiquetas o estigmas lleva al docente, por un lado, a darle importancia solo a los comportamientos del alumno que entran dentro de los juicios ya emitidos; por otro lado, a reforzar una actitud de delegación a los especialistas, con la consiguiente disminución de la responsabilidad personal (Treelle, Cáritas y la Fundación Agnelli, 2011, p. 71).

Posteriormente y después de años de grandes discusiones a todo nivel, el documento elaborado por la Comisión Falcucci en 1975, es considerado todavía hoy, un verdadero manifiesto de la integración escolar, ya que empezó a estimular las conciencias, la atención y el debate cultural en esta dirección, hasta llegar a la desaparición completa de las clases de actualización y de las clases diferenciales (Artículo 7, Ley n. 517 de 1977) e incentivó una nueva forma de entender la escuela, verdaderamente abierta a todos, donde ya es familiar oír conceptos como “llevar a cabo intervenciones individualizadas en relación con las necesidades de los estudiantes [...], garantizar formas de integración y de apoyo a favor de los alumnos con discapacidad” y que aquí para el conocimiento apropiado se muestra en su totalidad:

“Para facilitar la implementación del derecho al estudio y la plena formación de la personalidad de los alumnos, la planificación educativa puede incluir actividades

escolares de integración, también de carácter interdisciplinar, organizadas para grupos de alumnos de la misma clase o diferentes clases e iniciativas de apoyo, también con el fin de llevar a cabo intervenciones individualizadas en relación con las necesidades de los alumnos individuales. Como parte de la programación mencionada en el párrafo anterior, se proporcionan formas de integración y apoyo para que los estudiantes con discapacidad se implementen a través del uso de docentes, personal permanente o a tiempo determinado, empleados en la escuela media y en posesión de calificaciones especiales, que los solicitan, dentro del límite de una unidad para cada clase que acepta estudiantes discapacitados y en el número máximo de seis horas por semana. Las clases que acogen estudiantes discapacitados se componen de un máximo de 20 estudiantes.

En estas clases debe garantizarse la integración especializada necesaria, el servicio socio-psico-pedagógico y las formas especiales de apoyo de acuerdo con las respectivas responsabilidades del Estado y las autoridades locales[...]. Las clases de actualización y las clases diferenciales previstas en los artículos 11 y 12 de la ley de 31 de diciembre de 1962, n. 1859, son abolidas”.

La ley n. 517/77, tal como ha sido escrita es una ley innovadora, un avance significativo para Italia, pero todavía inmadura en la práctica didáctica del tiempo, protagonista de una integración problemática, caracterizada a lo largo de los años por muchos contrastes y mejoras; sin embargo, tiene el mérito de haber abierto un nuevo mundo en el ámbito de la inclusión, que ha llevado cada vez más a la expansión del ámbito de los derechos y de los instrumentos organizativos para cumplir concretamente con el objetivo de la integración escolar de los alumnos con discapacidad.

Además, en la misma ley se impone la obligación, para todos los docentes de la clase, de llevar a cabo una planificación conjunta, así como (la presencia de) la figura de un docente especializado para el apoyo didáctico. Un paso más se toma con el juicio n. 215 de 1987 del Tribunal Constitucional, que destacó fuertemente los principios constitucionales del derecho a la educación para todos, la continuidad educativa sin límites de orden escolar el derecho a estudiar también en la escuela secundaria y en la

universidad y delineó un claro camino de crecimiento en la dirección inclusiva de la institución formativa principal.

En dicha sentencia, además de subrayar un primer camino de desarrollo normativo abiertamente orientado a la integración escolar hasta la abolición de las clases diferenciales, en el punto 2 dice:

“En primer lugar, es importante señalar el examen de la cuestión específica planteada, una breve referencia a la evolución legislativa sobre la inserción en la escuela de personas con discapacidad [...]. Como es bien sabido, el problema de la inserción de personas con discapacidad en la escuela se ha abordado y resuelto durante mucho tiempo, en nuestro sistema, con las herramientas de las escuelas especiales y las clases diferenciales [...]. Con La ley del 4 de agosto de 1977, n. 517, (artículo 7, último párrafo) las clases diferenciales son abolidas”.

La sentencia, de igual forma, entra en el mérito sustancial de la cuestión, con respecto a la integración de personas con discapacidades graves y pone en evidencia la obligación de todas las autoridades involucradas, es decir, la administración escolar, las autoridades locales y los organismos de salud, prestar sus servicios para garantizar la integración escolar en todos los entornos de formación institucionalmente responsables, en particular en el punto 5, se indica que:

“Para evaluar la situación jurídica de los portadores de desventajas, en referencia a la escuela, debe considerarse en primer lugar, por una parte, que ya está superada la concepción científica de una imposibilidad de recuperación, por otra parte, que la inclusión e la integración en la escuela es de fundamental importancia para favorecer la recuperación de estas personas. La participación en el proceso educativo, con docentes y compañeros sin discapacidad es, de hecho, un factor importante de la socialización y puede contribuir de manera decisiva a estimular el potencial de la desventaja, a desplegar aquellas solicitudes psicológicas que sirven para mejorar los procesos de aprendizaje, de comunicación y de relación a través de la reducción progresiva de los condicionamientos inducidos por la minoría”.

En el mismo punto se contempla el principio de la inclusión de los discapacitados en la escuela obligatoria normal para evitar los posibles efectos de segregación y el aislamiento con el riesgo de regresión.

La etapa fundamental de este camino evolutivo, absorbe los debates culturales previos, los aspectos críticos de la integración y, al mismo tiempo, lanza nuevas perspectivas de mejora futura; la columna vertebral del sistema de integración social y escolar de las personas con discapacidad, se alcanzó en 1992 con la Ley n. 104, que reconoce y protege con claras disposiciones, incluso dentro del ámbito escolar, "el derecho a la educación; a la integración escolar; métodos de implementación de la integración; grupos para la inclusión escolar; evaluación del rendimiento y pruebas de exámenes" (Artículos 12-16), los derechos fundamentales y subjetivos de las personas con discapacidad, a partir de las finalidades expresadas en el Art. 1:

“La República: garantiza el pleno respeto de la dignidad humana y los derechos de libertad y autonomía de la persona [...], promueve la plena integración en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad; [...] previene y elimina las condiciones de desventaja que impiden el desarrollo de la persona humana”.

A partir de)1992, gracias a la lucha de las familias, de algunos ejemplos concretos de vidas posibles, de los movimientos de la sociedad civil organizada y de los jueces de los tribunales, la escuela italiana ha manifestado su interés hacia la implementación de una escuela real para todos, aunque con retrasos significativos y aspectos, hoy en día, todavía dudosos.

En el año 2000, otras dos medidas importantes marcan un avance en la inclusión social. Con la ley 62/2000 se estableció la obligación de aceptar estudiantes con discapacidad también en las escuelas privadas y proporcionarles todos los servicios necesarios. La ley n. 328, ley marco para la implementación del sistema integrado de intervenciones y servicios sociales, se destaca en materia del *welfare*, destinado a mejorar un sistema integrado de servicios sociales, y en el papel de la escuela en procesos

inclusivos, además de la promoción de acciones dirigidas a establecer un diálogo, cada vez más estructurado, entre organizaciones públicas y privadas para fomentar el desarrollo y la inclusión de todos los alumnos en los programas formativos y educativos.

En 2003, la Ley n. 53 formaliza y reitera, una vez más, la posibilidad concreta de ir más allá de la enseñanza tradicional introduciendo los *planes de estudio personalizados*, atentos a las características y al potencial de los estudiantes, en los procesos enseñanza-aprendizaje.

Estos deberían ser entendidos, antes de todo, como "planes personalizados de bienestar, sobre los alumnos reales, de una determinada clase en la que cada docente se encuentra [...] y que exige una preventiva oferta de participación en el mundo del alumno, asumido como persona, reconocido como identidad" (Catalfamo, 2012, pp. 87-88).

Los conceptos y las prácticas de individualización y personalización de las intervenciones de enseñanza abren las puertas y entran completamente en las clases, involucrando a todos los docentes y todo el sistema escolar-contexto territorial, a la búsqueda de métodos y estrategias de diseño curricular más atentos a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

En (el año) 2009, el MIUR, emitió las pautas para la integración de los alumnos con discapacidad, señalando aún más la evolución histórica de la legislación italiana sobre el tema y acogiendo dentro de ella, las nuevas perspectivas de la visión biopsicosocial de la CIF (OMS, 2001, 2007) y de las indicaciones de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Las pautas representan otro paso importante en el proceso inclusivo de la escuela italiana, ya que sugieren elementos fundamentales para iniciar y poner en práctica la organización de contexto, en general y la dimensión inclusiva de la escuela con la revisión del papel del director escolar, de la flexibilidad, de la importancia del clima en el aula, de la red institucional, de las herramientas y de las estrategias de enseñanza para desarrollar, de la

mejor manera posible, una verdadera integración de todos los alumnos en relación a la totalidad de la clase de referencia.

En la práctica, las pautas representan, para Italia, la transición de la integración, vinculada únicamente a un nivel particular de atención a los alumnos con discapacidad y al papel predominante del docente de apoyo, al concepto más amplio de inclusión y, por lo tanto, a cualquier tipo de alumno y a cualquier desventaja transitoria o permanente presente en la escuela ordinaria.

En los últimos años, en particular, junto con la reactivación positiva de la atención a la educación inclusiva y a las necesidades educativas especiales, con debates, conferencias y cursos de formación específicos, también se han revelados los aspectos críticos de la integración escolar, tales como los mecanismos de *push e pull out* (Ianes y Demo, 2015) que, sin embargo, muestran un interés siempre más vivo por la investigación, la mejora y la difusión de una práctica docente en una dirección inclusiva.

De hecho, el resultado concreto de todos estos pasos evolutivos fundamentales dentro de la perspectiva inclusiva de la escuela, después de 2009, es la ley n. 170/2010 “Nuevas reglas sobre trastornos específicos del aprendizaje en el entorno escolar” que han reconocido la dislexia, la disortografía, la disgrafía y la discalculia como trastornos específicos del aprendizaje y las pautas relacionadas de 2011, que todavía amplía más la perspectiva de todos los docentes de la clase, con la predisposición de *planes didácticos personalizados* (PDP), donde se prevén herramientas compensatorias y de exención en una nueva perspectiva de individualización y de personalización de las intervenciones como respuesta concreta a las necesidades de cada estudiante.

Por último, la directiva ministerial de 27/12/2012 "Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar", que expande sustancialmente el ámbito de reflexión sobre la inclusión, introduciendo

oficialmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), la siguiente circular explicativa n. 8 de 6/3/2013 y las notas aclaratorias (No. 1551 del 27/6/2013 y No. 2563 del 20/11/2013), que juntas amplían en gran medida el campo de acción y la atención estratégica a favor de la acogida, de la promoción de la participación activa y la evaluación de resultados de éxito formativo para todos los estudiantes que se encuentran en el sistema escolar ordinario, incluida la discapacidad, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del desarrollo y/o desventaja sociocultural, económica o lingüística.

En síntesis, después de 2012, como se expone en el texto final de la conferencia de Rimini (2015) sobre la calidad de la inclusión, podemos afirmar que

“el tiempo social, económico y antropológico ha llegado a considerar la idea de escuela inclusiva como la única idea posible de una escuela normalmente democrática capaz de superar los grandes desafíos de la modernidad. Reconocemos la heterogeneidad humana como la condición natural de las sociedades y de las personas en las que ningún diagnóstico o certificación o estigma social responde al reconocimiento de la originalidad y singularidad de cada persona individual, que no es una suma de performance y síntomas, sino algo más, algo diferente porque todos somos orgullosamente imperfectos y entre nosotros diferentes. La inclusión, en la era de la globalización, es por lo tanto un tema universal y transversal para todos” (Moción final de la conferencia internacional Calidad de la Inclusión Escolar y Social, Rimini, 2015).

De hecho, en este debate amplio y estimulante, en los últimos años, de 2009 a 2015, se han elaborado una serie de pautas y directrices nacionales que ponen de manifiesto la apertura a nuevas formas de enseñanza que son cada vez más inclusivas, flexibles y hacia intervenciones cada vez más personalizadas, concertadas con diversas organizaciones, instituciones públicas y privadas, donde la percepción, las actitudes, la colaboración y los lenguajes implican a todo el cuerpo docente de la enseñanza.

El sistema escolar italiano está viviendo una situación temporal compleja y dinámica que involucra principalmente la transformación profesional y de formación de todos los trabajadores escolares.

Tabla 2. Pautas para la inclusión

Año	Pautas/Directrices	Organismo
2009	Pautas para la Integración Escolar de Estudiantes con Discapacidades	MIUR
2011	Pautas TEA	MIUR
2011	Pautas ADHD	SINPIA
2011	Pautas sobre autismo	SNLG-ISS
2012	Directrices nacionales para el currículum	MIUR
2014	Pautas para estudiantes extranjeros	MIUR
2014	Pautas para los alumnos adoptados	MIUR
2015	Pautas sobre autismo	SNLG-ISS

1.3.1 De las necesidades educativas especiales (NEE) a la perspectiva inclusiva.

El informe Warnock (1978), en Gran Bretaña, introduce por primera vez el concepto y acrónimo SEN (Special Educational Needs; Bisogni Educativi Speciali (BES) en italiano), sugiriendo la necesidad de integrar a los alumnos, tradicionalmente considerados diferentes, a través de un enfoque inclusivo basado en la identificación de objetivos educativos comunes a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, discapacidad o desventaja, y afirmando la necesidad de prevenir cualquier forma de discriminación con respecto a la admisión en la escuela de alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo su plena participación en la vida escolar y con la implicación de las familias.

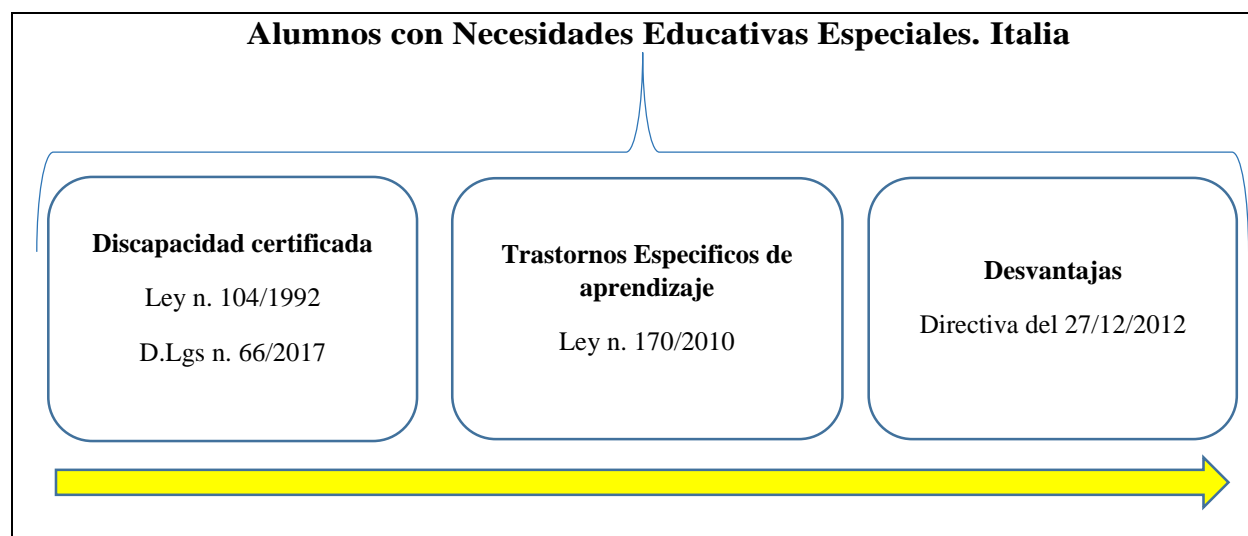
Desafortunadamente, el término NEE fue utilizado, incluso en el contexto internacional, con referencia al concepto de *normalidad* siempre en comparación con el paradigma biomédico de la salud y la enfermedad, determinando para el enfoque pedagógico una posición subordinada al médico; en lugar de educar la capacidad de convivir con sus diferencias se ha puesto a estos estudiantes en un estado de frustración vinculado a la imposibilidad de alcanzar los objetivos y las tareas requeridas, en comparación con el resto de la clase (Mansueti y Cardellini, 2018).

En el contexto europeo, el ámbito de las necesidades educativas especiales ahora incluye tres macro categorías con muchos matices interpretativos personales: discapacidad; desventaja socioeconómica, lingüística, cultural; y trastornos de desarrollo específicos, donde también se incluyen TEA (Trastornos Específicos de Aprendizaje), déficit de lenguaje, déficit de habilidades no verbales, déficit de coordinación motriz, déficit de atención e hiperactividad.

Los criterios que están en la base de la macrocategoría del nuevo concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), son mucho más amplios que los del concepto de *discapacidad*, y más útiles para comprender la complejidad de

las necesidades reales que surgen hoy en las clases. Además, es preferible considerar la macrocategoría en su globalidad, en lugar de sus componentes individuales específicos, como discapacidad, trastornos específicos del aprendizaje o desventajas socioeconómicas, lingüísticas, culturales.

Tabla 3. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y normativa de referencia. Italia



Lo que emerge fuertemente de las diversas interpretaciones legislativas y culturales es que la tarea de la institución educativa, junto a las otras instituciones interesadas, es comprender y enfrentar, para resolver, las posibles dificultades de todos los estudiantes, y no sólo de los que pueden clasificarse con un sistema de diagnóstico clínico, sino con intervenciones destinadas a garantizar plenamente el éxito educativo de todos.

Además, como afirma Anaiz (2006), cabe afirmar que si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, la acción educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 7).

El concepto de NEE, a pesar de la posible difusión de nuevas formas de etiquetado (USR Emilia Romagna, 2013; Dovigo, 2007; 2014), intenta incluir, dignificar y representar las diversas formas de dificultades de aprendizaje y desarrollo que antes, en parte, no se atendían o dependían de la sensibilidad del docente de apoyo. Se basa

en el concepto de funcionamiento educativo-aprendizaje (Ianes, 2008), pero en una nueva perspectiva, mucho más amplia que incluye, en el clima actual, cualquier forma de diversidad.

En la escuela italiana, desde hace tiempo se intenta facilitar de todas las maneras posibles, la integración de los alumnos con discapacidad en el contexto del aula, con resultados más o menos controvertidos. Pero, sin embargo, aún no se ha conseguido una inclusión perfecta de todas las personas que pueden presentar diversas necesidades de formación, donde el concepto de inclusión se aplique sin distinción a cada tipo de alumno con alguna dificultad de funcionamiento, como garantía de poder participar activamente en la vida escolar y alcanzar el máximo posible en términos de aprendizaje y participación (Ianes y Macchia, 2008).

La inclusión es un proceso largo, dinámico y siempre abierto a nuevas reflexiones y estrategias de desarrollo útiles para acoger y mejorar la diversidad humana. En esta lógica, el concepto de NEE, basado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), impulsa que nuestra escuela pueda dar un paso significativo hacia la plena inclusión de todos.

Ya en 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS), divulgó la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), una herramienta para clasificar las consecuencias de las enfermedades y deficiencias, con una tendencia sociológica, que apoyase el Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), otro sistema de clasificación que incorpora enfermedades, trastornos y desventajas desde una perspectiva puramente médica. Desafortunadamente, a pesar del importante trabajo de sistematización, la fuerza conceptual y la significativa apertura a las tesis psicosociales no tuvieron un uso generalizado (Soresi, 1998) o no encontraron el uso esperado.

La CIDDDM proporciona una definición restringida de los términos impedimento, discapacidad y handicap: el primero está pensado como una pérdida o anormalidad en una función psicológica, fisiológica o anatómica; el segundo se entiende como cualquier limitación o pérdida, normalmente como resultado del deterioro, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o amplitud considerada normal para un ser humano; handicap se entiende como la condición desfavorecida que resulta en una discapacidad que lleva al individuo afectado a estar más o menos limitado en el cumplimiento de su función normal en relación con factores como la edad, el sexo y la participación socio-cultural.

Una de las razones por las que la CIDDDM no ha encontrado el uso previsto en una perspectiva inclusiva es que no toma suficientemente en cuenta la importancia del lenguaje, del contexto social y ambiental en los procesos de deterioro funcional y en la construcción de la imagen sociocultural de la discapacidad.

En las últimas décadas, bajo la presión de grandes movimientos colectivos internacionales, la OMS inició un proceso de revisión de la clasificación, que produjo el CIDDDM-2 (OMS, 2000), en el cual los términos impedimento, discapacidad y handicaps han sido reemplazados por términos neutros y con connotaciones positivas. La CIDDDM-2 está estructurada en tres dimensiones que indican los niveles en los que se sufren las consecuencias: Funciones y Estructura del Cuerpo, que corresponden a las deficiencias en la versión anterior; Actividades, que corresponden a discapacidades; y Participación, correspondiente a la entrada previa por handicap.

Además, las tres dimensiones pueden estar más influenciadas por *factores ambientales* (físicos, sociales o de actitud) y *factores personales* relacionados con la personalidad y las características individuales (Soresi, 2016).

En 2001, el modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) desarrollado por la OMS reformó por completo los conceptos de salud y discapacidad partiendo de la idea de que la salud ya no se entiende como ausencia de enfermedad sino como bienestar bio-psico-social (Ianes y Cramerotti, 2015).

En mayo de 2001, la 54ª Asamblea Mundial de la Salud aprobó internacionalmente el uso de la versión final, completamente revisada,

conocida como Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, más conocido por el acrónimo CIF (OMS, 2001), que a diferencia de la clasificación de 1980, no clasifica las consecuencias de las enfermedades, sino más bien los componentes de la salud, es decir, esos factores fundamentales y constitutivos de la salud y el bienestar (Buono y Zagaria, 2003) relativos a todas las personas.

En Italia, el CIF se ha extendido ampliamente en el mundo de la educación y de la escuela, gracias a la afinidad con la cultura educativa italiana y con su visión antropológica, social y en relación con los diversos contextos de la vida. Basando el concepto de necesidades educativas especiales en el CIF es posible incluir en la macro categoría no solo las dificultades y los problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras problemáticas, sino también algunas formas de discapacidad relacionadas con las condiciones especiales ligadas al contexto social del alumno, como por ejemplo, ser migrante o no saber la lengua italiana (Ianes y Macchia, 2008, pp. 16-17).

Janes y Macchia (2008), definen que las necesidades educativas especiales podrían ser “cualquier dificultad evolutiva, en la educación y/o de aprendizaje, que consiste en un funcionamiento fruto de la mutua interrelación entre las áreas de la salud, según el CIF de la OMS, problemático también para el sujeto, en términos de daño, obstáculo o estigma social, independientemente de su etiología, y que requiere educación individualizada especializada” (Ianes y Macchia, 2008, pp. 22-23).

Se entiende, por lo tanto, que una NEE es una dificultad que se manifiesta en el contexto del aprendizaje escolar, que afecta las relaciones educativas, el desarrollo de habilidades y el comportamiento adaptativo, el aprendizaje escolar y la vida cotidiana, el desarrollo de actividades personales y la participación en diversos roles sociales.

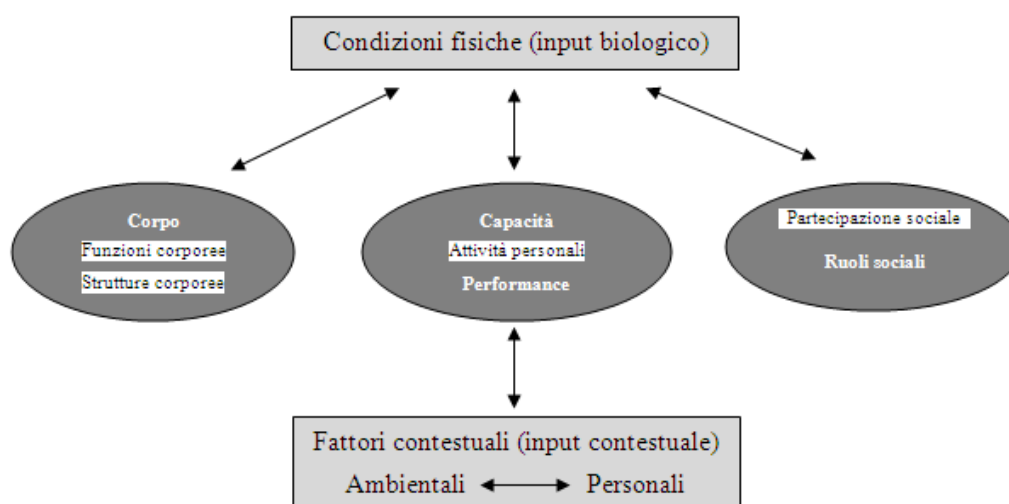
Para ser reconocido como tal, la NEE debe ser revelada durante el período evolutivo, es decir, dentro de los dieciocho años de edad porque si es cierto que se aprende incluso después de ese límite de edad, también es cierto que esta

primera etapa en la vida de un individuo es la más relacionada con la educación formal.

Como subraya Ianes (2008), los componentes esenciales de la necesidad educativa especial son el concepto de funcionamiento global del sujeto, como lo define la CIF, y la necesidad de trazar un límite entre una desviación del funcionamiento problemático para el contexto familiar y/o los docentes, pero no para la persona, y una desviación del funcionamiento que también es problemática para el sujeto en sí.

De esta manera, es evidente que la salud y el funcionamiento de un individuo dependen de la interrelación entre diversos factores internos y externos, como se muestra en la figura siguiente.

Figura 1. – *Situación global de una persona y elementos que, integrándose, determinan el “funcionamiento”*



Fuente: IANES y MACCHIA (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno*. Trento: Erickson, p. 26.

Como reitera la Directiva MIUR del 27/12/2012, los alumnos con discapacidades se ubican en un contexto cada vez más variado, donde el discriminante tradicional - estudiantes con discapacidades/alumnos sin discapacidades - no refleja completamente la compleja realidad de nuestras

clases. De hecho, es conveniente adoptar un enfoque totalmente educativo, en que cuanto la identificación de los estudiantes con discapacidad no se realiza sobre la base de cualquier certificación, que por supuesto es útil para una serie de beneficios y garantías, sino al mismo tiempo arriesga a cerrarlos en un marco estrecho. En este sentido, la contribución, también a nivel cultural del modelo de diagnóstico de la OMS-CIF, que considera a la persona como un todo, en una perspectiva biopsicosocial, es relevante. Haciendo hincapié en el perfil operativo y en el análisis del contexto, el modelo CIF permite la identificación de las NEE del alumno sin tener en cuenta tipificaciones cuestionables.

De esta manera, cada estudiante, de forma continua o durante períodos específicos, puede manifestar necesidades educativas especiales: ya sea debido a razones físicas, biológicas, fisiológicas o incluso razones sociales y psicológicas, para lo cual es necesario que las escuelas proporcionen una respuesta adecuada y personalizada. Por lo tanto, se debe fortalecer la cultura de la inclusión, incluso mediante la profundización de las competencias de los docentes, con el objetivo de encontrar una interacción más estrecha entre todos los componentes de la comunidad educativa.

Tal y como señala la Directiva antes mencionada con respecto al área de las necesidades educativas especiales, dice que “el área de desventaja escolar es mucho más amplio de la referida explícitamente a la presencia de déficits. En cada clase hay estudiantes que presentan una solicitud de atención especial por diversos motivos: desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o trastornos específicos del desarrollo, dificultades derivadas del desconocimiento de la cultura y del idioma italiano porque pertenecen a culturas diferentes. En el panorama variado de nuestras escuelas, la complejidad de las clases se vuelve cada vez más evidente” (MIUR, 2012, p.2).

1.3.2 La educación inclusiva en Italia en la actualidad

A la luz de las nuevas directrices legislativas, ministeriales y directrices internacionales emitidas recientemente, el sistema escolar italiano experimenta hoy un proceso dinámico de despertar cultural, en torno a lo que gira un nuevo paradigma de inclusión, que involucra activamente a todos los actores de la escuela (directivos, docentes, estudiantes, familias) y del territorio (municipio, servicio de salud pública, tercer sector) en una especie de laboratorio permanente de acciones, interacciones, soluciones, modelos, enfoques y estrategias para promover la plena aceptación, promoción y mejora de las diferencias personales, sociales y culturales.

En el archipiélago de las muchas propuestas educativas, se siente la necesidad de un verdadero texto único para la inclusión escolar y un modelo docente de referencia para todos los docentes, en los que pueden unirse de una manera ordenada, con una revisión adecuada de la terminología, los principios obligatorios y las pautas operacionales esenciales para la implementación efectiva de una escuela y sociedad inclusiva.

Durante casi medio siglo, las clases de la escuela italiana ordinaria han acogido plenamente a todos los alumnos, con sus propias características, su propia historia y sus potencialidades de desarrollo, posiblemente en un marco de “libertad sustancial para lograr más combinaciones alternativas de funcionamientos” (Sen, 2000, p.79).

En todas las clases de todas las escuelas ordinarias podemos encontrar la ya muy variada presencia de estudiantes con discapacidad certificada (Ley n.104/1992), que activa recursos adicionales como el docente de apoyo y la construcción integrada de Planes Educativos Individualizados (PEI); de alumnos diagnosticados con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), comodislexia, discalculia y disgrafía (Ley n. 170/2010), que aunque no activan recursos adicionales como discapacidad certificada, determinan intervenciones individualizadas y personalizadas por los propios docentes de aula.

La ley 170/2010, de hecho, representa un punto de inflexión, ya que abre un canal de atención educativo diferente, materializando los principios de personalización de los planes de estudio establecidos en la Ley 53/2003, en la perspectiva de *hacerse cargo del alumno* con NEE por parte de cada docente y de todo el equipo de docentes implicados, no solo por el docente de apoyo (MIUR, Dir. 2012, p.2).

Por último, la presencia de un gran número de alumnos con otros tipos de necesidades educativas especiales, trastornos y/o diversas situaciones, temporales o permanentes de orden físico, psicológico, relacional, comunicativo, socio-cultural, socio-económico y lingüístico, identificados, durante los consejos de clase (Directiva del Ministerio de educación del 27/12/2012), a pesar de no activar los procedimientos de asignación del docente de apoyo, tienen el derecho de recibir, incluso ahora, una atención educativa adecuada proporcionando colegiadamente, planes didácticos personalizados (PDP).

Esto determina el carácter indispensable de un enfoque educativo, no solo clínico, que debería ser una oportunidad para identificar estrategias y metodologías relacionadas con necesidades educativas especiales de intervención, con vistas a una escuela más inclusiva y acogedora.

Tabla 4. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales(NEE) en las clases de la escuela italiana y Medidas didácticas - Elaboración propia.

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales(NEE) en las clases de la escuela italiana				
	<i>Tipos de alumnos</i>	<i>Ley/directivas/ pautas de referencia</i>	<i>Medidas didácticas posibles</i>	<i>Docente de apoyo</i>
1	Discapacidad certificada Física Psíquica Sensorial (3% en aumento)	Ley n. 104/1992 D.P.R. del 24 de febrero 1994 Nota MIUR del 4 agosto de 2009 (pautas)	Diagnóstico Funcional(DF) Perfil Dinámico Funcional(PDF) Plan Educativo Individualizado(PEI)	Asignado según el número de horas semanales y según la gravedad

		Ley 107/2015 D.Lgs n. 66/2017	Perfil de Funcionamiento	Todos los docentes
2	Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) Trastornos Evolutivos Específicos (2% en aumento)	Ley 170/2010 D.M. n. 5669/2011 (pautas)	Plan Didáctico Personalizado (PDP)	No se asigna docente de apoyo Todos los docentes
3	Desventaja sociocultural Desventaja socio-económica Desventaja lingüística Otros trastornos	Directiva MIUR del 27/12/2012 C.M. n. 8 del 6 de marzo 2013(indicaciones operativas) Nota Miur n. 1551 del 27 de junio de 2013 (clarificaciones) Nota MIUR n. 2563 del 22 noviembre de 2013	Plan Didáctico Personalizado (PDP)	No se asigna docente de apoyo Todos los docentes
4	ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (1% en aumento)	Directiva MIUR del 27/12/2012 Ley n. 104/2010 Ley n. 170/2010	Plan Didáctico Personalizado (PDP)	No se asigna docente de apoyo Todos los docentes
5	Funcionamiento cognitivo límite Trastorno evolutivo específico mixto (2,5 % en aumento)	Directiva MIUR del 27/12/2012 Ley n. 104/2010 Ley n. 170/2010	Plan Didáctico Personalizado (PDP)	No se asigna docente de apoyo Todos los docentes

(Datos MIUR, 2012)

La presencia de estudiantes identificados con necesidades educativas especiales y la consiguiente variabilidad de las necesidades por diversos motivos, según los últimos datos de ISTAT/MIUR, están en constante aumento, como puede observarse en los gráficos N...N...N... tanto para la discapacidad certificada (casi 4%) como para el diagnóstico de DSA (más del 2%), la presencia de estudiantes extranjeros (más del 9%) y otras necesidades educativas especiales, como la desventaja socio-cultural (de 3 a 20%), datos estos últimos que no se pueden descuidar y que varían de acuerdo con el contexto, pero exhortan a reflexionar seriamente sobre la organización general y las estrategias pedagógicas de nuestro sistema escolar en una dirección cada vez más inclusiva.

Gráfico 1. Presencia de alumnos con discapacidad en %.

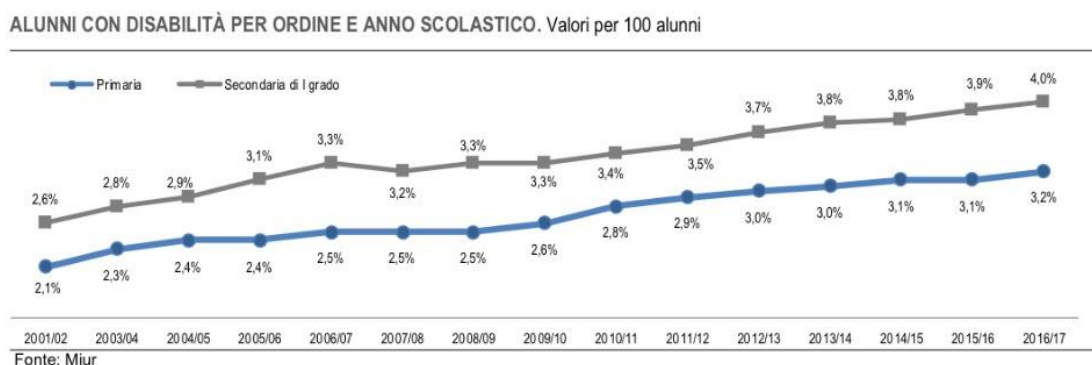


Gráfico 2. Series históricas - Alumnos con trastorno específicos de aprendizaje en %.

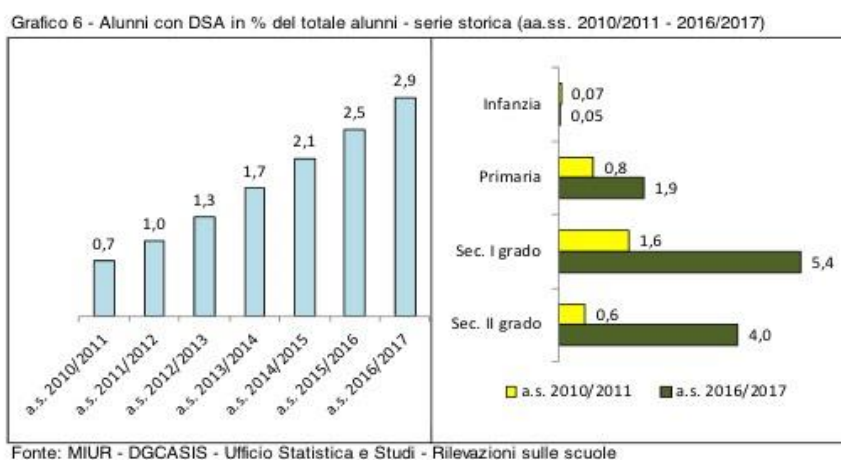
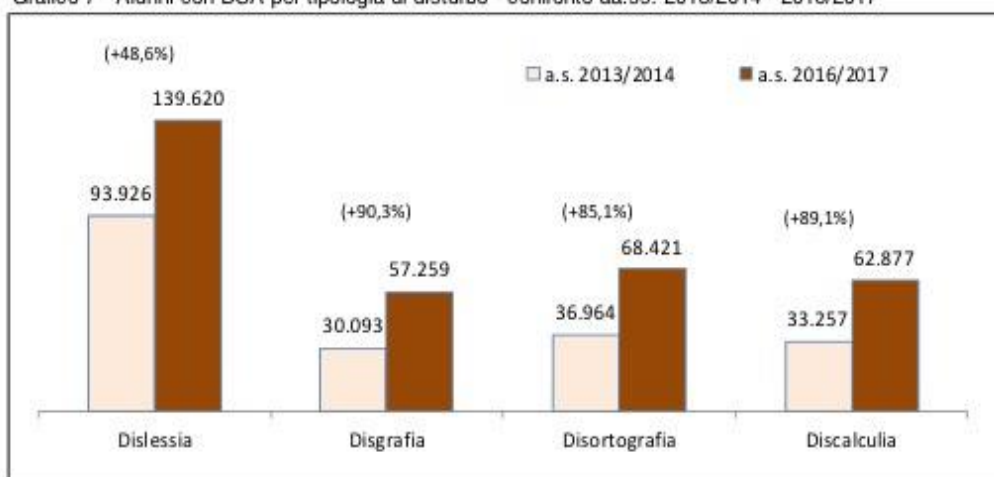


Gráfico 3. Alumnos con trastornos específicos - Comparación por tipo de trastorno.

Grafico 7 - Alunni con DSA per tipologia di disturbo - confronto aa.ss. 2013/2014 - 2016/2017

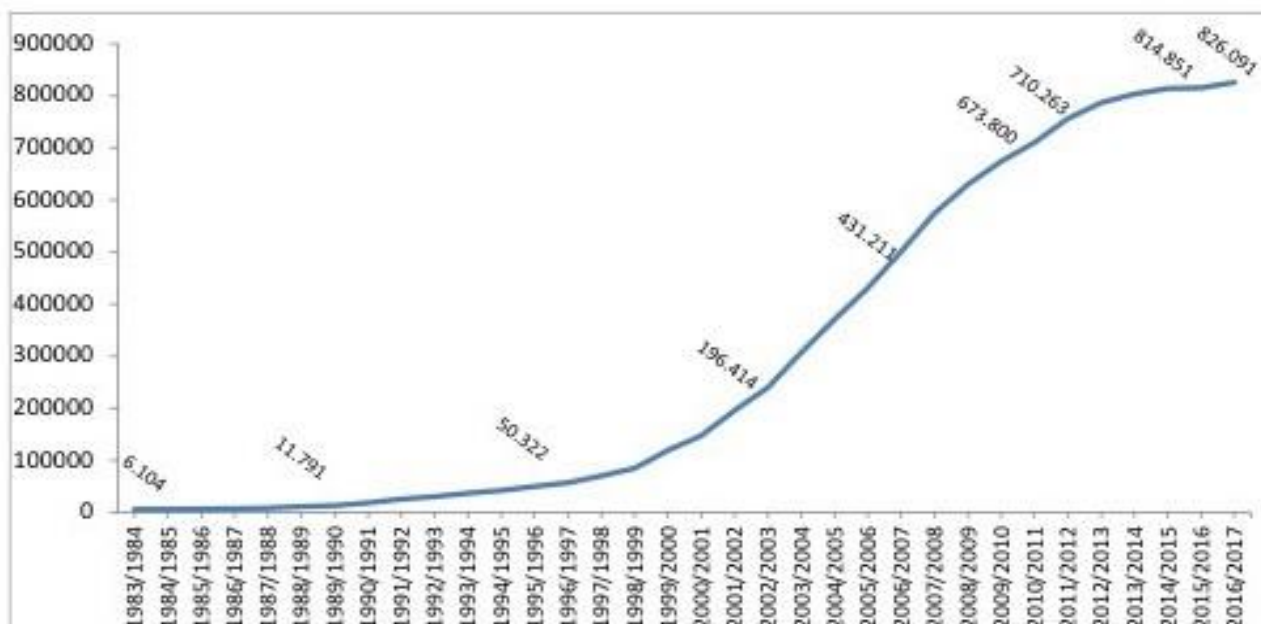


Nota: sono considerate la scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Gráfico 4. Alumnos con ciudadanía no italiana.

Grafico 1 – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 - 2016/2017



(Fuente: ISTAT-MIUR)

Nos podemos dar cuenta de una situación muy estimulante desde el punto de vista pedagógico y cultural, comprometida con la necesidad de garantizar el éxito formativo para todos los estudiantes, pero también llena de preguntas y

dudas desde el punto de vista de la práctica de gestión y de las competencias profesionales de los docentes idóneos para hacerle frente.

En el panorama actual, cada escuela está llamada a autoevaluar sus contextos, sus resultados y sus propios procesos de prácticas educativas y didácticas, considerando la inclusión, con la compilación del Informe de autoevaluación (IAV), indispensable para identificar fortalezas, debilidades y prioridades fundamentales para la definición concertada de un Plan de Mejora (PdM) según el Decreto Presidencial n. 80/2013, que permita tomar decisiones y la planificación de los objetivos y los procesos considerados más útiles y necesarios, dirigidos a mejorar la calidad de su sistema inclusivo.

En términos operativos, bajo el perfil de la perspectiva inclusiva, tal y como indica la Directiva de 2012 y las posteriores notas circulares y de clarificación, el Plan Anual de la Inclusividad (PAI), parte integrante del Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) de cada escuela, representa la herramienta oficial que puede ayudar a aumentar la conciencia de toda la comunidad educativa en la centralidad de los procesos inclusivos y la versatilidad en relación con la calidad de los resultados educativos, para crear un ambiente educativo donde realizar, de manera concreta, la escuela para todos y cada uno.

El PAI, por lo tanto, no debe interpretarse como un "plan formativo para alumnos con necesidades educativas especiales". De hecho, no es un documento para las personas con necesidades educativas especiales, sino que es una herramienta para un diseño de la oferta formativa de un centro educativo con un enfoque inclusivo; es el fondo y la base sobre la cual puede desarrollarse una educación que atiende a las necesidades de cada uno en la consecución de los objetivos comunes, las pautas para un compromiso programático concreto para la inclusión, basado en una lectura cuidadosa del grado de inclusión de la escuela y en los objetivos de mejora, que se perseguirán en el sentido transversal de las prácticas de inclusión en las áreas de la enseñanza curricular, de la gestión de las clases, de la organización de los tiempos y de los espacios

escolares, y de las relaciones entre docentes, alumnos y familias (MIUR, 2013/1551).

Por tanto, podemos decir que las nuevas leyes, la difusión de los documentos internacionales recientes (CIF, 2001; CIF-CY, 2007; Declaración de la NU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006), las indicaciones operativas ministeriales y, sobre todo, la orientación compartida por los pedagogos, académicos experimentados y muchos profesores, han planteado una serie de puntos de vista de gran interés sobre las posibilidades reales de aplicación de una verdadera inclusión que, hoy en día, se refiere a todos los profesores y (a) la pedagogía general, porque las distancias entre normal y especial parecen reducirse significativamente en un contexto verdaderamente inclusivo y en vista de la especial normalidad señalada por Ianes (2006).

En este panorama de principios y normas estrictamente relacionados con respecto a la dignidad humana como premisa esencial de la vida social, la educación solo puede ser inclusiva. Y todos los docentes, incluso los que tienen una formación obsoleta, se ven obligados a enfrentar, con más o menos entusiasmo, los problemas de los procesos de inclusión, poniendo en marcha su labor como docente en una escuela abierta, flexible y tecnológica.

Los docentes deben reconocerse como el verdadero motor y alma del proceso educativo inclusivo, y son imprescindibles para mejorar las formas de *hacer escuela* para todos.

En cuanto a la formación, en los últimos años se han introducido disposiciones que destacan la necesidad de proporcionar a todos los docentes las mismas competencias generales de naturaleza inclusiva y tecnológica a través de enseñanzas específicas y actividades de laboratorio (TALIS, 2013; Ley 107/2015).

Como se ha expuesto,, el sistema escolar italiano ha pasado de una escuela que integra hasta 2009 con medios y herramientas especiales solo a estudiantes con discapacidades certificadas, a una escuela que incluye a todos en el sistema escolar ordinario con medios, herramientas, estrategias y organización

normalmente especial, que requieren una revisión integral de la práctica educativa y la necesidad de un enfoque pedagógico abierto y flexible para todos.

1.3.3 Atención a la diversidad: documentos específicos y organización para la inclusión

En Italia, la atención a la diversidad en el contexto escolar, ha dado lugar a una serie de documentos de trabajo y una organización territorial específica para la inclusión, que con el tiempo ha evolucionado, y se ha estructurado y consolidado cada vez más, también en la mentalidad de los docentes.

En cuanto a los documentos específicos para la inclusión que utilizan los docentes se afirma que tienen como objetivo fundamental garantizar la protección individual de los alumnos con discapacidades, con trastornos y desventajas de diversos tipos; pero al mismo tiempo, resaltar una fuerte clasificación de los mismos alumnos en los procesos de aprendizaje-enseñanza. Aspecto, este último, que este trabajo trata de analizar en sus rasgos más significativos desde un punto de vista didáctico y metodológico.

Como se señaló anteriormente, la OMS estima que el CIF constituye una herramienta muy importante, ya que facilita la comunicación entre los profesionales, promoviendo, al mismo tiempo, nuevas ideas para la investigación (OMS, 2004).

A continuación se presentan los principales documentos: DF, PDF, PEI y PDP. En las primeras indicaciones de la ley 104/92 para los alumnos con discapacidad certificada, cabe señalar que el primer instrumento operativo esencial está representado por el diagnóstico funcional (DF), dirigido a una intervención educativa individualizada para los alumnos que tienen dificultades.

En el diagnóstico funcional deberían desarrollarse hipótesis acerca de las interconexiones y relaciones de influencias mutuas entre factores como la funcionalidad y actividades, factores contextuales, ambientales y personales, y así sucesivamente.

Específicamente, en la disposición legislativa llamada *Acta de Dirección y Coordinación* de 1994, leemos que “diagnóstico funcional significa la

descripción analítica del deterioro funcional del estado psicofísico del alumno en una situación de discapacidad, cuando accede al centro de salud para conseguir las intervenciones previstas por los artículos 12 y 13 de la ley n. 104/92” (D.P.R., 1994, Art. 3).

En la elaboración del diagnóstico funcional, ... se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. cognitivo, es decir, el nivel de desarrollo alcanzado y la capacidad del alumno para integrar las competencias;
2. afectivo-relacional, es decir, el nivel de autoestima y la relación con los demás;
3. lingüístico, es decir, comprensión, producción y lenguajes alternativos;
4. sensorial;
5. motor-práxico, es decir, motilidad global y fina;
6. neuro-psicológico, es decir, la capacidad de memorizar, prestar atención y organización espacio-temporal;
7. autonomía personal y social.

Una vez que se ha llevado a cabo el diagnóstico funcional, se utiliza otra herramienta, que es el Perfil Dinámico Funcional (PDF), en el que deben indicarse todas las características físicas, psíquicas, sociales y emocionales del alumno. El perfil dinámico funcional destaca tanto las dificultades de aprendizaje causadas por la situación de discapacidad, como las posibilidades de recuperación y las habilidades poseídas que requieren apoyo, solicitud, refuerzo y desarrollo en el respeto de la persona con discapacidad (Artículo 12, ley 104/92).

El PDF se puede modificar a lo largo del tiempo, a lo largo del desarrollo del estudiante. Se elabora conjuntamente con los padres del alumno con discapacidad, con los profesionales clínicos y con el personal docente especializado de la escuela.

En el PDF debe estar indicado:

- la descripción funcional del alumno en los sectores de actividad;

- el análisis del desarrollo potencial del alumno en el corto y medio plazo.

Otra herramienta operativa útil para la inclusión escolar de la *diversidad-discapacidad* está representada por el Plan Educativo Individualizado (PEI), donde se indican las intervenciones preparadas para el estudiante con discapacidad certificada, en un periodo de tiempo específico, para la realización del derecho a la educación y a la enseñanza prevista en la ley 104/1992 art. 12, párrafos 1- 4.

En el PEI deben indicarse los proyectos individualizados de educación, rehabilitación y socialización didáctica y las formas de integración entre las actividades escolares y no escolares.

Todas estas intervenciones, en un momento posterior, se integran entre sí para alcanzar el plan educativo final, diseñado específicamente para el estudiante con discapacidades.

Los componentes del PEI son (Carlini, 2013, p.277-281):

- diagnóstico educativo funcional;
- el perfil dinámico funcional;
- actividades, materiales, métodos de trabajo;
- exámenes y evaluación.

En educación secundaria, otra herramienta es el grupo de trabajo y estudio Handicap del Instituto (GTHI), formado por el director de la escuela, los profesores curriculares y de apoyo, los padres, los profesionales de servicios, los estudiantes de las escuelas secundarias de segundo grado, que más tarde se convirtió en el grupo trabajo para la inclusión.

Este grupo de trabajo lo forman todo el personal humano específico y de coordinación presente en la escuela. Realiza las siguientes funciones:

- detecta las NEE presentes en la escuela;
- recoge y documenta las intervenciones de enseñanza-educativa;
- lleva a cabo una comparación sobre casos, consejos y apoyo a colegas sobre estrategias/metodologías de gestión de clase;
- detecta, monitorea y evalúa el nivel de inclusión de la escuela;

- recoge y coordina las propuestas formuladas por el GLHI operativo sobre la base de las necesidades educativas reales;
- prepara una propuesta para un Plan anual de inclusión (PAI).

Lo expresado anteriormente se refiere específicamente a las herramientas documentales y organizativas para la inclusión de estudiantes con una discapacidad certificada, de conformidad con la Ley n. 104/92, que se refiere específicamente a la asignación del profesor de apoyo. Pero después de la ley n. 170/2010 y la Directiva de 2012, como hemos mostrado, el campo se amplía con un mayor nivel de atención también hacia otras categorías de estudiantes identificados con dificultades de aprendizaje y desventajas, con el diseño y la ejecución, por parte de todos los profesores, de intervenciones individualizadas específicas y personalizadas a través de la redacción de planes didácticos personalizados (PDP).

Esta directiva, en particular, redefine y completa el enfoque tradicional de la educación, sobre la base de la certificación de discapacidad, ampliando el campo de la intervención y la responsabilidad de toda la comunidad educativa en el área de necesidades educativas especiales (NEE), y en la práctica extiende a todos los estudiantes con dificultad el derecho a que se personalice el aprendizaje, con miras a una atención integral e inclusiva de todo el alumnado.

El instrumento privilegiado es la enseñanza individualizada y personalizada, redactada en un plan didáctico personalizado (PDP), que tiene por objeto definir, controlar y documentar, de acuerdo con una elaboración colegiada, participativa y corresponsable, las estrategias de intervención y criterios de evaluación de aprendizaje más adecuado.

En esta nueva perspectiva más amplia, el PDP ya no puede ser entendido como una mera explicación de herramientas compensatorias para alumnos con dificultades de aprendizaje identificados en conformidad con la ley n. 170/2010; sino como el instrumento que pueden incluir, por ejemplo, diseños didácticos-educativos adaptados a los niveles mínimos previstos

para las competencias de salida, herramientas programáticas útiles en un grado (mucho) mayor respecto a compensaciones o folletos de carácter puramente educativo e instrumental (MIUR, Circular n. 8, 2013).

En la práctica, Italia con la directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012, aclara los principios subyacentes a la inclusión en la educación, el concepto de NEE, profundiza los diferentes tipos de dificultades de los estudiantes; las estrategias de intervención; la formación del personal y especialmente la organización territorial para la realización de la inclusión escolar, con especial referencia a los Centros Territoriales de Apoyo (CTA) y al equipo de profesores especializados, curriculares y de apoyo.

Este último aspecto ha asumido un papel fundamental en la nueva legislación. De hecho, los centros regionales de apoyo (CRA) desempeñan una importante función integradora, que necesariamente debe ir acompañada de la activación de redes entre escuelas y entre las escuelas y los servicios (públicos o de la comunidad), mediante el uso de instrumentos formales (acuerdos, protocolos, etc.), destinados, de hecho, a integrar los servicios.

Específicamente, estos Centros Territoriales se ubican en escuelas líderes y las sedes de los mismos coinciden con los de la institución educativa que los recibe. Los CTA son puntos de referencia reales para las escuelas y sus actividades se llevan a cabo en coordinación con las provincias, municipalidades, servicios de salud y asociaciones que incluyen a personas con discapacidad, así como con centros de investigación, formación y documentación.

Las funciones principales que realiza un CTA se pueden resumir de la siguiente manera:

- educación y capacitación (para docentes, estudiantes y familias);
- asesoramiento sobre didáctica y tecnologías específicas para docentes;
- gestión de ayudas y préstamos para su uso;

- recopilación y promoción de buenas prácticas y actividades de investigación y experimentación;
- definición del plan de intervención anual;
- gestión de recursos económicos para educación, capacitación y consultoría.

Una nueva característica importante introducida con la legislación de 2012 se refiere al establecimiento de los CTI, es decir, los Centros Territoriales de Inclusión, que están vinculados a las diversas configuraciones presentes en las realidades territoriales.

Estos centros se establecieron con la intención de monitorear y apoyar al personal de las instituciones educativas, las redes para la gestión de los recursos humanos, instrumentales y financieros, el personal de la red para las NEE, la dispersión y seguimiento al contraste del fracaso escolar y del acoso escolar.

Recientemente la ley n. 107/2015 y el Decreto Legislativo posterior n. 66/2017 han reestructurado y reforzado, aún más, el aspecto organizativo y de formación de los docentes, con cursos de capacitación específicos para responsables y referentes de NEE en cada escuela, y han establecido la inclusión entre las prioridades de formación para todos los docentes.

Tabla 5. Organización y herramientas para la inclusión en la escuela italiana.

Clase	Diseño curricular	Todos alumnos
	Plan Educativo Individualizado (PEI)	Discapacidad
	Plan Didáctico personalizado(PDP)	TEA (dislexia) Desventajas
Equipos docentes		
Escuela	Plan Trienal de la Oferta Formativa(PTOF) Plan Anual para la Inclusión(PAI) Grupo de Trabajo para la Inclusión (GTI)	
Area territorial	Centros Territoriales de Apoyo (CTA) Centros Territoriales para la Inclusión (CTI)	
Territorio regional	Grupo de Trabajo Interinstitucional Regional (GTIR)	
Territorio nacional	Observatorio permanente para la inclusión escolar	

1.4 Indicadores y pautas para una escuela inclusiva

Las diversas propuestas de los indicadores y las pautas para una escuela inclusiva que han sido desarrolladas en los últimos años por agencias internacionales y expertos en el sector, son de fundamental importancia porque indican los horizontes que deben alcanzarse para una mejora sustancial de los caminos inclusivos en la nueva perspectiva de la educación para todos.

Al analizar algunos indicadores identificados por instituciones europeas e internacionales para medir el estado de la cuestión de la escuela inclusiva y la educación de estudiantes con discapacidades, se ha descubierto que la mayoría de las investigaciones, en este sentido, no se han llevado a cabo con el objetivo de apoyar y mejorar la calidad de la educación en las clases regulares.

En particular, se observó que la serie de indicadores de discapacidad e integración cubren el *input*, el proceso y el *output*, el nivel macro (legislación, política y administración), el meso (escuela, comunidad, servicios), el micro (la clase) y las personas como profesores y estudiantes (Agencia Europea, 2009).

Algunos autores han señalado algunos indicadores destinados a favorecer el desarrollo de la inclusión en las escuelas, como el nuevo *Índice para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2011, 2014).

Este último ofrece a las escuelas un camino de apoyo para llevar a cabo el autoanálisis, una autoevaluación basada en las opiniones de los trabajadores escolares, alumnos y estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad circundante.

Específicamente, este índice requiere un análisis cuidadoso de las formas de eliminar o reducir, para el alumno/estudiante, las barreras al aprendizaje y, por lo tanto, permitir la participación (plena) en la vida escolar.

Los indicadores incluidos en este índice tienen en cuenta las siguientes dimensiones:

- creación de culturas inclusivas (creación de comunidad, aceptación de valores inclusivos compartidos);
- producción de políticas inclusivas (desarrollo de la escuela para todos, organización de apoyo a la diversidad);
- mejora de la práctica inclusiva (aprendizaje orquestado, movilización de recursos).

Otros autores (Hollenweger y Haskell, 2002) han identificado los Indicadores de calidad en la relación de educación para estudiantes con discapacidad.

Estos son:

- Input y recursos escolares: políticas, características de la comunidad, recursos, características personales del estudiante, características de la unidad familiar;
- Procesos escolares: práctica estatal/distrito escolar, construcción de escuelas, práctica escolar, práctica de enseñanza frontal, enseñanza orientada a los estudiantes;
- Resultados escolares para sistemas y materias: alfabetización y conocimiento cultural, salud física, responsabilidad, autonomía, ciudadanía, bienestar social y personal, satisfacción.

En 2005, se intentó aplicar en ciertos contextos los DREM-derechos de las personas con discapacidad en Modelo de Educación (Peters, Johnstone y Ferguson, 2005).

Los defensores de este modelo, que dieron por primera vez importancia a los principios generales de la escuela inclusiva, han proporcionado una estructura de trabajo multinivel necesaria para la evaluación de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad a nivel internacional, nacional y local.

Específicamente, el DREM es una herramienta disponible para políticos, educadores, miembros de la comunidad y organizaciones de personas con discapacidades, que a través de su uso pueden analizar la interrelación dinámica de resultados, recursos, contextos y de los *input*.

Para cada nivel (local, nacional e internacional) se identifican los resultados interrelacionados y una serie de resultados de capacidad, utilizados como agentes catalizadores para asegurar que el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje tenga como resultado los beneficios esperados, sociales y subjetivos.

El proyecto de la Agencia Europea (2009), en su documento, indica un posible desarrollo de indicadores y ha adoptado un enfoque de método que ha permitido examinar el tema de la integración escolar y de la inclusividad de la escuela en su conjunto.

En este conjunto, los expertos han identificado áreas sensibles a la definición de *escuela inclusiva* que deben considerarse importantes y han acordado enfocarse en tres áreas de trabajo: legislación escolar, participación de los alumnos y procedimientos de financiación de la educación. A partir de éstos se analizan los requisitos esenciales que no pueden faltar en las características de inclusión y para cada requisito se identifica un indicador y gradualmente se entra en detalle con indicadores cada vez más específicos que sirven para medir y monitorear aspectos operativos y puntos esenciales de los sistemas escolares inclusivos.

En general, según la UNESCO (2009), en las directrices sobre el documento Inclusión en la educación, la calidad de la educación es de interés central en casi todos los países, en gran parte porque las evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje continúan revelando niveles alarmantes débiles e irregulares en muchos países del mundo.

Además, existe el riesgo de que las evaluaciones de aprendizaje solo describen los resultados o los aspectos del aprendizaje que son relativamente fáciles de medir y pasan por alto los aspectos que son más importantes, pero difíciles de medir.

Con frecuencia se miden las habilidades de cálculo y alfabetización, pero en menor medida las habilidades sociales y el impacto social de la educación.

La atención debe centrarse en el apoyo a la educación y la formación de docentes alineados con los enfoques inclusivos para apoyar el desarrollo de esta labor, asegurando con ello que cada ciudadano sea capaz de participar eficazmente en la sociedad (UNESCO, 2009, p. 10).

El éxito en la creación de una educación inclusiva como clave para establecer una sociedad inclusiva depende del acuerdo común y participativo entre todas las partes interesadas que apoyen una serie de medidas específicas a adoptar para poner en práctica esta visión. “La inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad” (Anaiz, 2012, p. 31) .

La transición es gradual y la inclusión debe basarse en principios claramente definidos en materia de desarrollo a nivel de sistema y enfoques multisectoriales que involucren todos los niveles de la sociedad.

Los obstáculos a la inclusión pueden reducirse mediante la colaboración activa entre los responsables políticos, el personal educativo y otras partes interesadas, incluida la participación activa de los miembros de la comunidad local, como los líderes políticos y religiosos, los funcionarios de educación locales y los medios de comunicación.

Considerar la educación a través de un objetivo inclusivo implica un cambio de perspectiva porque no se ve al niño como el problema sino que se ve el sistema educativo como el problema (Unesco, 2009, p.14).

Los diferentes puntos de vista han enfatizado que, muy a menudo, la fuente de las dificultades en el aprendizaje procede del estudiante e ignora las influencias ambientales sobre el aprendizaje; en cambio, ahora se argumenta con firmeza que la reorganización de las escuelas ordinarias dentro de la comunidad, a través de la mejora de la escuela y la atención a la calidad, garantiza que todos los niños puedan aprender de manera efectiva, incluso los que tienen necesidades especiales.

La Unesco, en las directrices de 2009, reitera que el sistema educativo tiene la plena responsabilidad de garantizar indiscriminadamente el derecho a la educación para todos y por esta razón debe estar equipado y preparado para gestionar las diversidades a través de:

- métodos flexibles de enseñanza y aprendizaje flexible adaptados a diferentes necesidades y estilos de aprendizaje
- reorientación de la formación docente
- currículo flexible que responde a las diferentes necesidades
- aceptación de la diversidad
- participación de los padres y de la comunidad
- identificación temprana y remedio de niños con riesgo de fracaso
- métodos de enseñanza flexibles con enfoques innovadores para el material didáctico, el equipamiento y el uso de las TIC.

El entorno escolar inclusivo debe ser proactivo e inmediatamente receptivo a las necesidades de todos los alumnos y estar preparado a nivel profesional para trabajar deliberada y activamente en la promoción de la inclusión para todos ofreciendo posibilidades y oportunidades concretas con una amplia gama de métodos de trabajo e intervenciones individuales a y asegurar así que ningún alumno sea excluido de la participación activa y educativa de la escuela.

Esto implica el desarrollo continuo de escuelas basadas en los derechos y a medida de niños, ya que una educación basada en derechos ayuda a los niños a realizar sus derechos [...] y todos deben poder y querer garantizar la inclusión en el aula y en el aprendizaje para todos los niños, independientemente de sus diferencias (UNESCO, 2009, p.16).

En Italia, el Sistema Nacional de Evaluación (SNE) del sistema de educación y formación entró en pleno funcionamiento en 2013 con D.P.R. n. 80, en el que se indicaron las prioridades, los tiempos, los procedimientos de evaluación y los organismos involucrados.

En el artículo 6 del DPR se explica todo el proceso de evaluación de los centros escolares que se desarrolla, con el fin de mejorar el papel de la escuela en el

proceso de auto-evaluación, sobre la base de los protocolos de evaluación y los plazos (pre)establecidos por las conferencias especiales, y con efectos a partir del año 2013 se organiza de la siguiente manera:

a) Autoevaluación de las instituciones educativas:

- 1) análisis y revisión de sus servicios sobre la base de los datos puestos a disposición por el sistema de información del Ministerio, las encuestas sobre el aprendizaje y el procesamiento del valor añadido devuelto por el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema de Educación y Formación (INVALSI), así como otros elementos significativos integrados por la misma escuela;
- 2) elaboración de un informe de autoevaluación (IAV, *RAV en italiano*) en formato electrónico, de acuerdo con un marco de referencia preparado por Invalsi, y formulación de un plan de mejora.

b) Evaluación externa:

- 1) identificación por parte del INVALSI de las situaciones a evaluar, sobre la base de indicadores de eficiencia y efectividad previamente definidos por el INVALSI;
- 2) visitas de los equipos de inspección, de acuerdo con el programa y los protocolos de evaluación adoptados por la conferencia;
- 3) redefinición por parte de las instituciones educativas de los planes de mejora en función de los resultados del análisis realizado por los núcleos de evaluación;

c) Medidas para mejorar:

- 1) definición y puesta en práctica, por parte de las instituciones educativas, intervenciones de mejoras también con el apoyo (del) **de** Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE) o mediante la colaboración con universidades, institutos de investigación, asociaciones profesionales y culturales.

d) Informes sociales de las instituciones educativas:

- 1) la publicación, la difusión de los resultados obtenidos a través de datos e indicadores comparables, tanto en una dimensión de transparencia como en una

dimensión de intercambio y promoción a la mejora del servicio con la comunidad de pertenencia.

Dentro de este procedimiento, el Informe de Autoevaluación (IAV), lo realiza cada escuela implicando a todos los componentes de la comunidad educativa y territoriales, en las tres áreas de interés de evaluación, es decir, los contextos, los resultados y procesos. Se analizan elementos que caracterizan el sistema escolar y, en particular, en la sección de prácticas educativas y didácticas, un trato especial se le da a los planes de estudio, a la planificación, a los ambientes de aprendizaje, a la inclusión y a la diferenciación.

Cada escuela, por cada una de las tres áreas identificadas (contexto, resultados y procesos), en el formato IAV:

- proporciona una definición del área para aclarar su contenido con mayor detalle;
- identifica indicadores adecuados para representar las características de calidad del área; el mapa sintético de los indicadores también se enriquece con descriptores que hacen aún más fácil comprender y especificar el contenido;
- reserva un espacio para la inserción de indicadores por parte de la escuela, de modo que pueda representar mejor su propia situación peculiar. En algunos casos, la elección de los indicadores se devuelve por completo a la escuela;
- propone preguntas guía, a las que no se debe dar una respuesta específica, con el objetivo de estimular la reflexión sobre los datos;
- requiere identificar oportunidades y restricciones (solo para el área de contexto);
- requiere definir fortalezas y debilidades, para resultados y procesos;
- define un criterio de calidad global, como una dimensión relevante para referirse a la formulación del juicio final sobre las diversas áreas de intervención;

- requiere auto-calificación para expresar un juicio global de las áreas relativas a los resultados y procesos, utilizando una escala de posibles situaciones que varía de 1 a 7, y motivar dicho juicio (MIUR, nota n. 1738/2015).

Es importante destacar que Italia, en los últimos años, ha incluido en los procesos de evaluación la inclusión, la diferenciación y el cuidado de los entornos de aprendizaje, en una visión general ampliamente expresada de que la educación inclusiva y la calidad están claramente conectadas, y recientemente con el Decreto Legislativo n. 66/2017, la evaluación de la calidad de la inclusión escolar ha entrado plenamente en una parte integral de todo el procedimiento de evaluación, y en este sentido el art. 4 describe las características de la evaluación de la calidad de la inclusión escolar:

“1. La evaluación de la calidad de la inclusión escolar es una parte integral del proceso de evaluación de las instituciones educativas previsto en el artículo 6 del Decreto del Presidente de la República del 28 de marzo de 2013, n. 80.

2. El INVALSI, durante la preparación de los protocolos de evaluación y los marcos de referencia de los informes de autoevaluación, escuchado el Observatorio Permanente para la inclusión escolar contemplado en el artículo 15 del mismo decreto, define los indicadores para la evaluación de la calidad de la inclusión escolar sobre la base de los siguientes criterios:

- a) nivel de inclusión del plan trienal de la oferta educativa como concretado en el Plan para la inclusión escolar;
- b) realización de itinerarios para la personalización, individualización y diferenciación de los procesos de educación y formación, definidos y activados por la escuela, de acuerdo con las características específicas de niñas y niños, alumnos y alumnas, y estudiantes;
- c) nivel de implicación de las distintas materias en la elaboración del Plan para la inclusión e implementación de los procesos de inclusión;

- d) implementación de iniciativas destinadas a mejorar las habilidades profesionales del personal escolar, incluidas las actividades de capacitación específicas;
- e) uso de herramientas y criterios compartidos para la evaluación de los resultados de aprendizaje de alumnos y estudiantes, estudiantes y estudiantes, y además a través del reconocimiento de diferentes modos de comunicación;
- f) grado de accesibilidad y usabilidad de los recursos, equipos, instalaciones y espacios y, en particular, de los libros de texto adoptados y los programas de gestión utilizados por la escuela.

1.5 Educación inclusiva y las nuevas tecnologías

Las tecnologías y las continuas innovaciones, representan en la sociedad actual, los elementos esenciales de nuestra vida cotidiana, entrando plenamente en un alto nivel de importancia en todos los contextos sociales, incluida la educación. En la sociedad actual, muchas nuevas tecnologías son ahora parte integrante de la vida cotidiana. Tienen un impacto en muchos aspectos de la sociedad, incluida la educación, la formación y el empleo; pero, en particular, son una herramienta valiosa para las personas con discapacidad y necesidades especiales. El potencial de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida, reducir la exclusión social y aumentar la participación es reconocido internacionalmente, así como las barreras sociales, económicas y políticas que la falta de acceso a las nuevas tecnologías puede generar Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2010).

En numerosos documentos internacionales, la importancia de las tecnologías, incluso en los procesos inclusivos, se considera una prioridad de formación indispensable y útil para todos los alumnos presentes en el sistema escolar.

Las conclusiones del Consejo sobre la sociedad de la información accesible y la agenda digital europea (Comisión Europea, 2010) subrayan el importante papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación, el empleo y el entorno cultural y social. En particular, la agenda digital contiene propuestas de acciones que deben tomarse urgentemente para que Europa vuelva al camino hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. La alfabetización digital debe considerarse una competencia central para la inclusión social a nivel personal, así como un elemento clave para facilitar el progreso hacia una sociedad del conocimiento abierta y competitiva a escala europea.

La difusión de los "nuevos medios" hoy día influye mucho más el mundo escolar que los "nuevos medios" del pasado (sobre todo la radio y la televisión). La razón es que los medios digitales son mucho más omnipresentes en la vida

de las personas que los medios analógicos e impresos, porque unifican sus actividades en la lógica de la comunicación que en el pasado se llevaban a cabo en situaciones muy diferentes. Mientras que la radio y la televisión se limitaban al ocio y a la información general, los medios digitales, además de realizar estas mismas funciones, son los mismos con los que uno trabaja, recibe formación, administra su propio dinero y participa en la vida de grupos sociales. Las modalidades de uso de los nuevos medios de hoy tienen, por lo tanto, un potencial para una mayor influencia en la vida cultural, profesional y social de las personas (Gui, 2010).

La NU (2006), en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, a partir de los principios y luego en los diferentes artículos, acoge ampliamente el uso de nuevas tecnologías de acuerdo con la idea de accesibilidad e igualdad de oportunidades en todos los contextos, en particular “a fin de que las personas con discapacidades puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los ámbitos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas apropiadas para garantizar a las personas con discapacidades, sobre la base de la igualdad con otros, acceso al entorno físico, al transporte, a la información y comunicación, incluidos los sistemas y tecnologías de información y comunicación, y otros equipos y servicios abiertos u ofrecidos al público, tanto en áreas urbanas como en áreas rurales” (NU, 2006).

El desafío de la educación en la era digital comienza con el acceso. Sin condiciones verdaderamente propicias, cada idea de innovación didáctica a través de tecnologías digitales y cada deseo de gestión eficiente de la vida escolar se vuelve poco práctica, o al menos extremadamente dura (MIUR-PNED, 2015, p.27).

La Convención de las Naciones Unidas, además, establece que todas las personas deben poder utilizar el diseño de productos, instalaciones, programas y servicios, en la mayor medida posible, sin la necesidad de adaptaciones o diseños especializados.

La comunicación de la Comisión del 15 de noviembre de 2010 titulada "La Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020" exige un compromiso renovado para una Europa sin barreras "también está vinculada a la Convención de la NU y tiene como objetivo eliminar las barreras que impiden a las personas con discapacidades participar en la sociedad en pie de igualdad. Ésta prevé intervenciones que se adoptarán en varias áreas prioritarias, incluido el acceso a las tecnologías y sistemas de información y comunicación, y su objetivo es "garantizar a las personas con discapacidad la accesibilidad de bienes, servicios, incluidos los servicios públicos, y dispositivos de asistencia".

En la síntesis del proyecto Nuevas Tecnologías para la Inclusión (ICT4I) de la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación de Necesidades Especiales (2013) se consideran cinco afirmaciones fundamentales, relacionadas con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que se utilizaron como temas clave para la recopilación y el análisis general de la información sobre el proyecto en sí:

1. Las nuevas tecnologías deben considerarse una herramienta clave para promover la equidad en las oportunidades educativas.
2. El acceso a las nuevas tecnologías apropiadas debe considerarse un derecho.
3. La formación del personal docente en el uso de nuevas tecnologías generales y especializadas debe considerarse una prioridad.
4. La promoción de la investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías requiere un enfoque multilateral.
5. Es necesario considerar las actividades de recopilación y monitoreo de datos sobre el uso de nuevas tecnologías en la inclusión de un sector que requiere atención en todos los niveles de la oferta educativa (Agencia Europea, 2013, p. 7).

En el mismo documento, los expertos de la agencia europea concluyen diciendo que "las tecnologías emergentes presentan desafíos importantes, pero al mismo tiempo ofrecen enormes oportunidades para ampliar el acceso y la participación en la educación inclusiva. Estas oportunidades están en línea con

la invitación de la Unión Europea (UE) para permitir que "todos aprendan, en cualquier lugar, en cualquier momento, en cualquier dispositivo, con el apoyo de cualquier persona" (Comisión Europea, 2013a, p. 3).

El uso efectivo de nuevas tecnologías para apoyar el aprendizaje ejemplifica buenas prácticas de enseñanza para todos los estudiantes.

Sin embargo, para actuar las indicaciones del documento ICT4I se requiere una nueva pedagogía que use las nuevas tecnologías a disposición para permitir que todos los estudiantes tomen decisiones sobre su aprendizaje y para implementar las decisiones tomadas. El ICT4I lanza un desafío para todos los responsables políticos y los operadores a fin de que adapten su propia forma de pensar y trabajar, se esfuercen para eliminar los obstáculos y permitan que todos los estudiantes beneficien de las oportunidades educativas gracias a las nuevas tecnologías accesibles y a precios asequibles (Agencia Europea, 2013, p. 8).

En Italia, como resultado del debate que tuvo lugar entre los años setenta y noventa, se ha propuesto utilizar, en cuanto epistemológicamente más correcta, la expresión *tecnologías de comunicación educativa* (Galliani, Costa et al, 1999).

A través de esta nueva expresión, de hecho, es más fácil comprender los aspectos más relevantes del problema de formación actual: la pluralidad de tecnologías que pueden usarse en las ciencias de la educación; la estrecha conexión existente en las estrategias formativas entre los aspectos técnicos, comunicativos y metodológicos; las tecnologías de proceso, es decir, las fases educativas y tecnológicas previstas en la planificación de la enseñanza; las tecnologías de productos, es decir, materiales de enseñanza y medios técnicos utilizados.

Lo importante es la elaboración de un enfoque global y sistémico para las estrategias formativas.

Entre los medios utilizados, antiguos o nuevos, las jerarquías no existen necesariamente. De hecho, no significa que el aprendizaje sea más efectivo si se admite con un software educativo más que con el capítulo de un libro.

Todos los medios de comunicación tienen ventajas y desventajas, puntos de fuerza y debilidades, de hecho un punto de equilibrio entre los diferentes sistemas de comunicación (prensa, medios de comunicación, medios informáticos) puede determinar un desarrollo humano positivo; cada medio ofrece una contribución diferente, promueve diferentes habilidades y contribuye al desarrollo de diferentes aspectos de la inteligencia cultural de la persona.

Desde un punto de vista puramente tecnológico, la investigación que lleva a cabo la industria de la tecnología educativa, en la actualidad, se centra en ciertas tecnologías de hardware y software que parecen ser particularmente prometedor es para la enseñanza como por ejemplo los multimedia e hipermedia, las herramientas de comunicación telemática y la inteligencia artificial.

Sin embargo, las tecnologías educativas son algo más que las máquinas, el software y de diversos instrumentos utilizados en los ambientes de enseñanza-aprendizaje, ya que también se refieren a aspectos metodológicos, organizativos y de diseño relativo a las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y al estudio de 'innovación didáctica a través de la tecnología, en campos disciplinarios específicos (Faggioli, 2010).

Por lo tanto, con la expresión tecnologías educativas nos referimos a:

- el campo interdisciplinario del estudio teórico-aplicado con el fin de diseñar, establecer, gestionar y evaluar sistemas y entornos formativos apoyados por tecnologías;
- el conjunto de herramientas *hardware* y de aplicaciones *software* dedicadas a la optimización de procesos formativos-comunicativos y también los modelos pedagógicos y las estrategias de capacitación implementadas a través del uso conjunto de medios electrónicos.

Además, esta expresión se refiere al área de investigación que utiliza el patrimonio tecnológico disponible en el mercado para construir entornos de

capacitación capaces de optimizar el proceso educativo, haciéndolo actuar como una herramienta cognitiva, metacognitiva y relacional.

En fin, es el campo de estudio que se ocupa del desarrollo de recursos tecnológicos innovadores, hardware y software, calibrados según necesidades de capacitación específicas y especiales.

Ocuparse de las tecnologías educativas significa adquirir una *forma mentis* que lleva a considerar los problemas educativos que se pueden enfrentar con metodologías estructurales, metodologías que determinan la instalación, la arquitectura y el desarrollo de caminos de formación complejos y sistémicos (Pinnelli, 2007).

La dimensión tecnológica no debe buscarse solo en el uso de los medios, sino también en el diseño y enfoque sistémico de los problemas, en la necesidad de explicar procesos y criterios. Las tecnologías educativas además toman en consideración otros campos de estudio, como la psicología, la sociología, la teoría de la comunicación, las teorías del aprendizaje, la investigación sobre los medios, etc. Por lo tanto, lo que los caracteriza es el enfoque sistémico, interdisciplinario y del diseño de las necesidades de capacitación, y el hecho de que, tomando prestado conocimientos de diferentes sectores, los integra en un sistema de comunicación e interacción digital y complejo, controlado y dirigido a alcanzar objetivos educativos específicos y optimizar la capacitación.

La calidad de la educación no es directamente proporcional al nivel o a la calidad de la tecnología utilizada, sino a la concreta relación pedagógico-didáctica que se establece con el estudiante sobre la base de un uso integrado (significativo) de la tecnología, de acuerdo con el proyecto y la experiencia del docente, capaz de guiar un camino de aprendizaje abierto.

Desde esta perspectiva, las tecnologías educativas incluyen, en una relación de estrecha interconexión, todos los elementos, procesos y productos, que pueden utilizarse de manera efectiva en la acción educativa.

Por lo tanto, se trata de pensar en las tecnologías educativas como un área de estudio y aplicación que busca una forma sistemática de diseñar, implementar y evaluar todo el proceso de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos; un proceso basado en la investigación en el campo del aprendizaje humano y la comunicación y el uso de una combinación de recursos humanos y no humanos para conseguir una enseñanza más efectiva.

Los idiomas digitales y las herramientas multimediales pueden ser un valioso apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje. Entre otras cosas, para estos últimos es importante que haya posiciones individuales caracterizadas por tecnologías de asistencia (hardware y software) para sus necesidades específicas.

Para maximizar la inclusión a través de la tecnología, es necesario asegurarse de que los medios multimedia cumplan con el enfoque multisensorial de los estudiantes.

El desafío de la educación en la era digital ya no puede ser una mera función de la cantidad de tecnología disponible; más bien, debe combinar la creciente disponibilidad de tecnologías y competencias habilitantes, la obsolescencia tecnológica rápida y las nuevas necesidades de enseñanza. Comprender esta relación significa ayudar a la escuela a adquirir soluciones digitales que faciliten entornos propicios para el aprendizaje activo y de laboratorio, así como constructivistas o basados en proyectos. La educación en la era digital no debe centrarse en la tecnología, sino en los nuevos modelos de interacción educativa que la utilizan (MIUR-PNED, 2015).

Por lo tanto, cuando en un aula hay estudiantes con discapacidad y con falta de conocimiento multisensorial, la lección debe llevarse a cabo mediante el uso consciente de varios códigos de comunicación, para alentar a toda la clase sin descuidar las necesidades para los estudiantes con discapacidad, dificultades y/o desventajas en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el profesor desempeña un papel fundamental para poder integrar herramientas tecnológicas y metodologías específicas, para asumir el rol de facilitador

del proceso de inclusión, transformando una aula digital genérica en un aula digital inclusiva.

A partir de 2008, Italia ha tratado de desarrollar, con diversas iniciativas nacionales (Acción LIM, Clases 2.0, Publicación digital, Acción WiFi, Polos Formativos Digitales, etc.), la transformación infraestructural que proporciona herramientas y dispositivos tecnológicos y la capacitación de profesores de todas las disciplinas hasta la elaboración, después de la aprobación de la ley n. 107/2015, de un Plan Nacional Escolar Digital (PNED) que representa el documento de dirección del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación para el lanzamiento de una estrategia general de innovación de la escuela italiana y para un nuevo posicionamiento de su sistema educativo en la era digital, visto como una acción cultural y de sistema que parte de una idea renovada de la escuela, entendida como un espacio abierto para el aprendizaje y no solo como un lugar físico, y como una plataforma que pone a los estudiantes en las condiciones de desarrollar habilidades para la vida.

Como se ha especificado en el Plan antes mencionado (PNED), los datos de la encuesta TALIS 2013 de la OCDE consideran que Italia ocupa el primer lugar en cuanto a las necesidades de capacitación de sus profesores: al menos el 36% dijo que no estaba suficientemente preparado para la enseñanza digital, frente a una media de 17%. Italia también es el primer país de la OCDE, con respecto a los demás, por porcentaje de docentes de más de 50 años - el 62%, respecto a una media OCDE de 35% en la escuela secundaria y el objetivo del Plan es, precisamente, mejorar las condiciones de formación de los docentes para mejorar, al mismo tiempo, las condiciones de accesibilidad para el aprendizaje de todos los alumnos del sistema escolar.

Como destacan algunos autores (Ferrari, 2012), si bien existe un número cada vez mayor de tecnologías en el mercado que apoyan la educación y la inclusión, hay una gran falta de reflexiones, modelos pedagógicos en el campo educativo y proyectos capaces de apoyar adecuadamente el uso de tecnologías e innovaciones relacionadas, coherente con las necesidades reales de las personas con necesidades educativas especiales.

Sin duda alguna, las tecnologías se han convertido en parte integral de nuestra vida diaria y también en el campo de la enseñanza juegan un papel esencial en la organización general de los entornos de aprendizaje y, naturalmente, en los procesos de inclusión de los diferentes tipos de dificultades presentadas por los estudiantes. Sin embargo, es probable que las grandes oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías sean aprovechadas y/o perdidas si el personal docente no adquiere una verdadera (conciencia digital durante la práctica docente y de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje).

CAPÍTULO 2

Cuestiones abiertas:

escuela secundaria obligatoria,

percepción inclusión, colaboración entre docentes

lenguaje y riesgo de exclusión de los estudiantes etiquetados.

2.1 Organización del sistema educativo italiano y de enseñanza en la secundaria obligatoria

Tabla 6. Sistema escolar obligatorio italiano.

Ciclo	INFANCIA	PRIMER CICLO (Obligatorio)		SEGUNDO CICLO (Obligatorio hasta los 16 años)		
Escuela	Guarderías y Micro guarderías Primavera Infancia	PRIMARIA	SECUNDARIA DE PRIMER GRADO	SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO		
				Bachillera tos	Institutos Técnicos	Institutos Profesionales
Edad	0-6 AÑOS	6-10 AÑOS	10-13/14 AÑOS	14-19 AÑOS		
Clases	Secciones	5	3	5		

(Fuente: Miur <http://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>)

El sistema de educación y formación italiano está organizado según los principios de subsidiariedad y autonomía de las instituciones educativas.

El Estado tiene competencia legislativa exclusiva para establecer las reglas generales de educación, la determinación de los niveles esenciales de los servicios que deben ser garantizados en todo el territorio nacional y define, además, los principios fundamentales que las Regiones deben respetar en el ejercicio de sus tareas específicas.

Las regiones tienen poder legislativo concurrente en materia de educación general y exclusividad en materia de formación profesional.

Las instituciones educativas estatales tienen autonomía didáctica, organizativa y de investigación, de experimentación y desarrollo (Decreto del Presidente de la República n. 275/99).

El sistema educativo está organizado de la siguiente manera:

- guarderías y micro guarderías, secciones de primavera para niñas y niños de 0 a 3 años;
- jardín de infancia, para niñas y niños de 3 a 6 años;
- primer ciclo de educación obligatoria, con una duración total de 8 años, dividido en escuela primaria, de cinco años de duración, para alumnos y estudiantes de 6 a 11 años;

- primer nivel de enseñanza secundaria, con una duración de tres años, para alumnos de 11 a 14 años;
- segundo ciclo de educación dividido en dos tipos de caminos:
 - Escuela secundaria de segundo grado, con una duración de cinco años, para estudiantes que han completado con éxito el primer ciclo de educación. En este caso las escuelas se organizan en cursos de bachillerato, institutos técnicos e institutos profesionales para estudiantes de 14 a 19 años;
 - Cursos de educación y formación profesional (IeFP) de tres años y cuatro años de competencia regional, siempre dirigidos a estudiantes que hayan completado con éxito el primer ciclo de educación.
- educación superior ofrecida por las universidades, dividida en tres niveles:
 1. Grado de tres años (3 años)
 2. Máster, ex-máster, grado de especialista (2 años)
 3. Ph.D (3 años) o escuela de postgrado (2-5 años).

La educación obligatoria tiene una duración de 10 años, de 6 a 16 años, e incluye los ocho años del primer ciclo de educación y los dos primeros años del segundo ciclo (Ley 296 de 2006), que pueden ser frecuentados en la escuela secundaria de segundo grado estatal o en los de la educación y formación profesional regional.

Además, para todos los jóvenes se aplica el derecho/deber de la educación y formación por lo menos de 12 años, o al menos, hasta la consecución de una cualificación profesional trienal, a más tardar a los 18 años de edad, de acuerdo con las disposiciones de la Ley 53/2003.

La educación obligatoria puede llevarse a cabo en escuelas estatales y escuelas subvencionadas (Ley 62 de 2000), que constituyen el sistema de educación pública, pero también pueden llevarse a cabo en escuelas no subvencionadas (Ley 27 de 2006) o mediante educación familiar. En los dos últimos casos, sin

embargo, el cumplimiento de la obligación de la educación debe estar sujeto a una serie de condiciones, como la realización de exámenes de idoneidad.

Los padres de los alumnos y de las alumnas, o quienes ejercen la responsabilidad parental, son responsables del cumplimiento de la obligación de educación para menores, en cambio, los municipios residentes y los jefes de las escuelas supervisan que los alumnos hayan cumplido dicha obligación. Al final del período de educación obligatoria, generalmente programado al final del segundo año de la escuela secundaria, si el estudiante no continúa sus estudios, se emite un certificado de habilidades adquiridas.

Después de pasar el examen estatal final para la educación secundaria de segundo grado, el estudiante puede acceder a cursos de educación terciaria.

El primer ciclo de educación incluye la escuela primaria y la escuela secundaria de primer nivel. Cubre un período de tiempo que es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la identidad de los estudiantes, en el que se colocan las bases y se adquieren gradualmente las habilidades indispensables para seguir aprendiendo en la escuela y durante toda la vida (MIUR, 2012).

La escuela primaria y secundaria de primer grado, obligatoria para todos los alumnos, representa una parte muy importante de la estructura de la educación italiana, donde se concentran muchos recursos humanos, instrumentales y reformas, dirigidos a favorecer el éxito educativo de todos.

En la escuela primaria, tanto el sistema de formación docente como la organización docente y el número de docentes implicados en cada clase son más homogéneos y compactos y no presentan problemas particulares de dispersión, colaboración entre docentes y procesos de inclusión, ya que el equipo docente presente en cada clase se reduce de número con la misma formación básica. El horario de trabajo de cada docente establece 22 horas de enseñanza en el aula y 2 horas de programación semanal, con la presencia del docente predominante que puede hacer hasta 22 horas en la misma clase. La escuela secundaria de primer grado tiene una organización didáctica basada en una presencia numerosa de diferentes profesores en la misma clase (más de 11 docentes)

con diferente formación y clases de competencias de enseñanza completamente diferente, además de la presencia constante de docentes que todavía tienen una antigua formación profesional y falta de aspectos pedagógicos y didácticos. El horario de trabajo en clase del profesor de la escuela secundaria es de 18 horas por semana sin ninguna actividad conjunta de planificación semanal adiferencia de la escuela primaria. La escuela secundaria de primer grado, a través de las disciplinas:

- estimula el crecimiento de capacidades autónomas de estudio y de interacción social;
- organiza y aumenta, también a través de la alfabetización y la profundización de la tecnología de la información, el conocimiento y las habilidades, también en relación con la tradición cultural y la evolución social, cultural y científica de la realidad contemporánea;
- desarrolla progresivamente las competencias y las habilidades de elección correspondientes a las actitudes y las vocaciones de los estudiantes;
- proporciona herramientas apropiadas para la continuación de las actividades de educación y formación;
- introduce el estudio de un segundo idioma de la Unión Europea;
- ayuda a orientarse para la posterior elección de educación y formación (Ley 53 de 2003).

La escuela secundaria de primer grado es obligatoria para todos los estudiantes italianos y extranjeros que hayan completado la escuela primaria.

Todo el primer ciclo de educación concluye con un examen estatal, cuya aprobación constituye el derecho a acceder al segundo ciclo de educación.

El horario semanal de las clases en la escuela secundaria de primer grado, organizado por asignaturas, es igual a 30 horas. Dependiendo de la disponibilidad de los lugares y servicios activados, se pueden organizar clases de tiempo extendido de 36 horas por semana de actividades didácticas y enseñanzas con una obligación de dos o tres turnos de la tarde, con o sin comedor escolar.

A petición de la mayoría de las familias, el tiempo ampliado se puede extender a 40 horas.

Las primeras clases de la escuela secundaria de primer grado generalmente están compuestas por un mínimo de 18 alumnos y un máximo de 27 (pero pueden llegar a ser 28 si hay restos). Si solo se forma una clase primera, los alumnos pueden ser 30.

Tabla 7. Asignaturas en la escuela secundaria de primer grado.

Asignaturas	Escuela secundaria de primer grado		
	Clase primera	Clase segunda	Clase tercera
Italiano	5	5	5
Historia y geografía	4	4	4
Matemáticas y ciencias	6	6	6
Tecnología	3	3	3
Inglés	2	2	2
Segunda lengua extranjera (L2)	2	2	2
Arte e imagen	2	2	2
Educación Física	2	2	2
Música	2	2	2
Religión	1	1	1
Profundización asignaturas literarias	1	1	1
Total horario semanal ordinario	30	30	30

(Decreto del Presidente de la República 20 marzo 2009, n. 89)

En la escuela secundaria de primer grado, la organización curricular es fuertemente disciplinaria, las enseñanzas a menudo están fragmentadas por una serie de problemas relacionados con la organización general de enseñanza, al desarrollo de la psicología de los alumnos y a la presencia de numerosos profesores con diferente formación básica en la misma clase.

En este orden de escuela empiezan y se destacan con mayor frecuencia fenómenos de dispersión, fracaso, repetición (MIUR, 2013), falta de una formación pedagógica y didáctico básica, intercambio de modelos pedagógicos de referencia y dificultades de comunicación eficaz entre los profesores curriculares y de apoyo en el diseño de currículos inclusivos para todos, especialmente a la luz de las nuevas disposiciones legislativas y ministeriales.

Este conjunto de factores no son adecuados para los alumnos con necesidades educativas especiales, porque su presencia requiere una organización más flexible, un enfoque no disciplinario y un fuerte trabajo en equipo. Todas estas condiciones son difíciles de encontrar en la escuela secundaria (Treelle, Caritas y Fondazione Agnelli, 2011, p. 26).

Como afirman Cavalli, Argentin y Ribolzi (2010) al analizar los datos de la tercera encuesta IARD sobre las condiciones de los docentes, apuntan a que en la escuela

secundaria de primer grado el desacuerdo entre los docentes es máximo, debido a que presentan una edad media demasiado alta y por la ausencia de un sistema de evaluación del personal docente. Sigue la dispersión de la escuela, casi a la par con la incapacidad de superar las diferencias atribuidas, además, la dificultad de integrar a los extranjeros, la baja motivación para trabajar y la incapacidad de transmitir valores cívicos. Estos son la categoría de los docentes más sensibles y pesimistas en la resolución de diversos problemas (Ribolzi, 2010).

Del análisis de los datos institucionales y del estudio de las diversas investigaciones por parte de los estudiosos, es claro que a partir del primer grado de la secundaria hay varios problemas relacionados con la colaboración de los docentes, la organización didáctica y la percepción inclusiva de la escuela, que también influyen en la percepción negativa y los resultados educativos de los alumnos y las familias.

2.2 Integración escolar, inclusión y percepción de los docentes

En 2007, uno de los estudiosos más importantes de la educación especial y la inclusión en Italia, Andrea Canevaro, editó la publicación del texto (Coord.) "La integración escolar de los alumnos con discapacidad. Treinta años de inclusión en la escuela italiana", en la que, junto con las contribuciones de otros académicos conocidos, analiza la situación de la escuela italiana en términos de integración y traza un camino de estudios e investigaciones que en los últimos años se han enriquecido de nuevas reflexiones, propuestas y perspectivas de desarrollo inclusivo muy interesantes.

El texto parte del análisis de la motivación cultural, ética e histórica que caracteriza el camino del sistema italiano inclusivo destacando los valores, los experimentos y la calidad de la vida de las familias y las personas con discapacidad, que viven como fuente de bienestar subjetivo y social la integración en diversos contextos, que se hacen cada vez más ricos con relaciones significativas para la educación de todos.

Una parte importante del texto, gracias a las contribuciones de Pavone, Ianes y D'Alonzo (2007), hace hincapié en la larga historia del viaje inclusivo con la calidad del fenómeno percibido por los protagonistas, las dinámicas, las luces y las sombras, los objetivos conseguidos y las dificultades de este camino.

En particular, Ianes y D'Alonzo (2007), tal vez por primera vez en Italia, ilustran los primeros datos de una investigación longitudinal que muestra el punto de vista y la percepción de las familias y las personas con discapacidad (nacidos entre 1970 y 2001) en experiencias escolares y en situaciones de vida, con el objetivo de comprobar la consistencia de la correlación entre el camino de integración y la calidad de la vida percibida, pero sobre todo para comprender, en la comparación de diferentes experiencias e historias, si la integración escolar realmente ha marcado la diferencia en términos de integración social y laboral posterior, mayor participación, bienestar, satisfacción y estado de salud de acuerdo con el enfoque WHO-CIF². Este último, en

² Enfoque CIF (OMS, 2001; 2007) o Modelo biopsicosocial interpreta el concepto de salud y funcionamiento humano como resultado de la interacción compleja, global y multidimensional entre factores biológicos, bioestructurales, funcionales, de capacidad, participación y contextuales ambientales y personales.

particular, propone una visión compleja del funcionamiento humano, entendida como comprensión individual y global de la persona, completamente diferente del etiquetado diagnóstico, nosográfico y etiológico de un posible síndrome patológico (Ianes y Cramerotti, 2009, p. 8).

En este panorama, Pavone, al analizar el camino del desarrollo integrador de los estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias, observa que la integración se ha configurado como un proceso denso y multiforme, que involucra las habilidades y sensibilidades de diferentes actores y que la profunda razón de esta complejidad del sistema deriva precisamente de la configuración polifacética de las necesidades educativas especiales, citando a Warnock et al. (1978), ya que se refieren tanto al componente biomédico como al componente psicoeducativo-social, como reconocido definitivamente por la Organización Mundial de la Salud.

En la misma contribución, la autora enfatiza que la discapacidad acentúa la urgencia del diálogo y la colaboración dentro de la escuela, entre docentes curriculares y docente de apoyo, entre docentes y no docentes, entre estudiantes, entre docentes y padres y con otras figuras profesionales (Pavone, 2014, p. 160).

En esencia, se destaca que el proceso de integración escolar, a pesar de las obvias dificultades, con el tiempo se ha consolidado cada vez más, con un aumento continuo en la asistencia regular de estudiantes con discapacidades a las escuelas públicas ordinarias, ha aumentado la importancia del profesor de apoyo, como un verdadero protagonista del proceso de integración, por un lado, y por el otro, una clara delegación casi completa y cuestionable de la gestión del proceso de enseñanza del alumno discapacitado con su utilización en horas consideradas únicamente para el sujeto y no para la clase que lo acoge, como lo especifica la ley n. 104/92:

“los docentes de apoyo asumen la copropiedad de las secciones y clases en las que operan, participan en la planificación educativa y didáctica y en la elaboración y verificación de las actividades pertenecientes a los consejos interclases, los consejos de clase y los colegios de docentes (claustro)” (art. 13).

Pavone, en su contribución, concluye diciendo que el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos indica que la lógica de la integración es irreversible y que debe ser

fuertemente apoyada, pero que es necesario intervenir en varios frentes: no tanto desde el punto de vista legal, ahora maduro y consolidado y eventualmente, solo para ser mejorado, como a través de la acción educativa-didáctica, la formación del personal de la escuela, las opciones políticas y organizacionales (p. 182).

A raíz de esta importante y rica colección de contribuciones, el campo de interés se amplía con otras investigaciones y estudios específicos en el sector, que intentan analizar también la visión (actitudes, opiniones y prácticas) de los docentes en el proceso inclusivo (Ianes, Demos y Zambotti, 2011), una investigación enriquecida también con las contribuciones de otras investigaciones similares.

Uno de los elementos que surgió en la encuesta es la opinión de los docentes sobre algunas posibles innovaciones, como la mayor participación de los docentes curriculares y la desaparición de la distinción entre docentes curriculares y docentes de apoyo con un porcentaje muy elevado de adhesiones (más del 80%). También aparece el problema de las prácticas y metodologías adoptadas por los docentes. En particular, surge una tendencia de formas parciales de integración, en la que los estudiantes con discapacidad pasan períodos variables fuera del aula y del grupo de compañeros de clase, señalando al mismo tiempo que de esta forma encontramos métodos de enseñanza menos colaborativos y menos inclusivos, con la conclusión de que esta situación cuestionable parece ser el efecto negativo de una deficiencia metodológica y, por lo tanto, de falta de un modelo pedagógico de referencia compartido por todos los docentes.

Otro conjunto interesante de aportes que ha analizado la percepción de los docentes con respecto a la inclusión escolar desde una perspectiva más amplia y actualizada es el que ofrecen estudiosos como Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin (2011), en el que recogen una serie de reflexiones, también de otros autores (Zambotti, Dainese y Demo, 2011) muy útiles para nuestro discurso, fotografiando, de hecho, la situación actual de la integración escolar en la escuela italiana a través de las percepciones y opiniones de los docentes.

Desde el análisis detallado de las opiniones expresadas emerge una situación completamente variada con luces, sombras, puntos fijos, contradicciones y aspectos

para explorar. En particular, resalta el hecho de que el sistema inclusivo teóricamente considerado necesario, muy querido por todos, nunca ha sido cuestionado por la gran mayoría de docentes ya que es visto como un valor de la escuela italiana, pero que, cuando desde el nivel teórico se concreta en el nivel práctico, crece la insatisfacción y no siempre es capaz de garantizar respuestas efectivas a las necesidades de todos los estudiantes (p. 60).

Otros de los puntos importantes planteados, que se han destacado varias veces son la sensación de aislamiento del docente de apoyo en el diseño curricular inclusivo y la dificultad de compartir con los otros docentes curriculares y la tendencia bastante clara de porcentajes decrecientes de integración con los caminos parciales, híbridos o separados, especialmente en la escuela secundaria de primer grado con mayores dificultades para gestionar la integración dentro del grupo de clase y con aumento de situaciones problemáticas (p. 69).

En última instancia, los docentes perciben positivamente la experiencia de la integración de su propia experiencia y de la experiencia familiar, pero penalizan con calificaciones medias escolares más bajas el intercambio de los resultados de la integración con otros profesores. Al mismo tiempo, perciben cómo la integración es más efectiva en términos de socialización más que en cuanto al nivel de aprendizaje. Es decir, una integración que parece percibida más como portadora de beneficios para los docentes y las familias, que para el alumno/a mismo/a y para sus compañeros de clase (p. 87).

En general, las encuestas sobre las opiniones de los docentes en los últimos años han mostrado una percepción positiva con respecto a los beneficios de la integración tanto para los alumnos con discapacidad como para el contexto del aula; los docentes de apoyo, en comparación con los docente curriculares, muestran opiniones ligeramente más positivas sobre los beneficios de la integración escolar.

La misma tendencia también se encuentra en los docentes de las escuelas de infancia y primaria en comparación con los niveles más altos (por ejemplo, la escuela secundaria). Por lo tanto, en este orden de escuela (secundaria de primer grado), también hay una gran dificultad para traducir los principios generales en propuestas educativas más

inclusivas principalmente en el aula con métodos de enseñanza innovadores y participativos.

Al mismo tiempo, en el texto mencionado se destacó la importancia de compartir el diseño de currículos inclusivos entre colegas, considerado como un momento fundamental desde el cual toda la calidad del sistema de integración depende fuertemente, reiterando el hecho de que el docente con sus creencias y sus opiniones es capaz de influir significativamente las prácticas de socialización dentro del aula y dentro de la vida escolar cotidiana (p. 158).

Por lo que se refiere a la calidad de la escuela inclusiva italiana, el estudio de Di Nuovo y Vianello (2015) analiza los resultados de numerosas investigaciones nacionales e internacionales y esboza una imagen aún más actualizada de las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa.

En particular, el estudio antes mencionado destaca que, a la luz del hecho de que Italia, desde los años setenta, era la única nación en la que casi todos los estudiantes con discapacidad estaban incluidos en la clase normal, se propone responder a la pregunta “¿A esta elección político-cultural corresponde en nuestro país una verificación científica de la validez de la iniciativa?” La respuesta es: no es suficiente (p.9-10).

En el texto, Di Nuovo y Vianello (2015) apuntan elementos positivos y elementos críticos que estimulan particularmente el debate actual sobre la inclusión educativa. Entre los elementos que pueden ser considerados positivos con respecto al proceso inclusivo está el hecho de que la gran mayoría de los docentes, compañeros y padres italianos expresan opiniones muy favorables con respecto a la inserción en la clase normal de los estudiantes con discapacidad (p.10) y eso también se confirma con los resultados de otras investigaciones de académicos extranjeros donde se confirma ampliamente la positividad de la frecuencia en las clases ordinarias en comparación con clases especiales, tanto para los alumnos con discapacidad como para sus compañeros de clase, con efectos muy apreciables sobre el rendimiento escolar, la aceptación y el desarrollo social, además de dar indicaciones sobre las características ideales de una clase inclusiva (Vianello y Lanfranchi, 2015).

Así, el concepto de inclusión ya no se refiere solo a las discapacidades y, por lo tanto, debe extenderse a todas las condiciones en las que los estudiantes considerados diferentes o especiales muestran la necesidad de intervenciones igualmente diferentes o especiales por parte de la escuela y de la sociedad, transformando el sistema escolar en una comunidad de aprendizaje en la que se acepta la diferencia como condición existencial del ser humano (D'Alessio, Medeghini, Vadalà y Bocci, 2015).

Entre las conclusiones destacan muchos de los aspectos considerados fundamentales en la exploración de este argumento, como el hecho de que “una buena manera de mejorar las actitudes de los docentes es ponerlos en la situación para tener una experiencia directa y atractiva. En otras palabras, una buena forma de prepararse para la integración es comenzar a hacerla” (p.29).

La inclusión escolar se confirma como un proceso indiscutible; que todos los docentes deben profundizar en sus conocimientos, prácticas y, sobre todo, modelos pedagógicos de referencia con el fin de crear una escuela verdaderamente inclusiva; que la colaboración entre docentes curriculares y docentes de apoyo es esencial para la planificación de retos formativos inclusivos y que “es mejor dejar las etiquetas a lo indispensable [...] para luego enfocar la atención en los problemas que cada estudiante individual resalta en un análisis funcional detallado, y a estos problemas tratar de responder con planes educativos y didácticos personalizados” (Di Nuovo, 2015, p. 69).

2.3 Colaboración entre docentes en la construcción compartida del currículum inclusivo

Como se menciona en el documento de la Agencia Europea para el desarrollo de la inclusión educativa (2012), trabajar en grupo, colaborar y actualizar se de forma continua representa, para los docentes, elementos de fundamental importancia y valores que se deben promover continuamente en la dimensión inclusiva de la escuela.

En el contexto del desarrollo del sistema escolar tiene lugar el proceso en el que varios factores, como los valores, las emociones, las habilidades y las acciones se entrelazan con prácticas reflexivas, análisis y autoevaluación, que influyen tanto en las experiencias de formación de los docentes como en las de los alumnos. En este contexto, con el tiempo ha surgido una perspectiva cultural en la que cada individuo es respetado y las decisiones y prácticas de enseñanza están destinadas a apoyar a todos los estudiantes.

En esta visión emergen oportunidades, incluso para el tema de la inclusión, a fin de reducir el impulso hacia la exclusión, determinado, particularmente, por los obstáculos al aprendizaje y la participación de los alumnos, y promoviendo, al mismo tiempo, acciones e intervenciones dirigidas y efectivas para el cambio (Booth y Ainscow, 2002; 2008 y 2011). De hecho, la promoción de la inclusión implica la necesidad de realizar una autoevaluación sobre las experiencias de todos los sujetos involucrados en la actividad escolar. Específicamente, se deben comprender las formas más apropiadas de apoyo a la mejora escolar y profesional, involucrando y motivando a cada alumno.

En la actualidad, la piedra angular de las políticas educativas está representada por la inclusión de la diversidad: esta última obliga a todos los operadores del sector a revisar las modalidades y prácticas de la relación educativa escolar, comenzando desde el lenguaje para comunicar y abrazando también los componentes afectivos y emocionales.

Sin embargo, para ser realmente eficaz, todo esto debe necesariamente compartirse con las familias y con el territorio. En particular, las familias deben dialogar abiertamente y sin prejuicios con la escuela.

Como han observado algunos autores, no se trata solo de tener recursos humanos y materiales, sino de promover un cambio profundo en el contexto, en el que se proporcionan espacios para las diferencias aceptadas como elemento fundador de las relaciones entre profesores y alumnos, entre alumnos, entre profesores y familia (Chiappetta, 2008).

Por lo tanto, en esta perspectiva, el tema de la diversidad se convierte en uno de los principales elementos de la acción de la escuela, que contiene los supuestos relacionados con el apoyo y los recursos para llevar a cabo su acción, cooperando con el territorio y con las políticas escolares que se ocupan del desarrollo de los procesos inclusivos.

Está claro, por lo tanto, que no es posible pensar en una dimensión inclusiva de la escuela como una simple inserción de alumnos expresión de diversidad sin un cambio adecuado en el sistema de inclusión general.

En este sentido, es muy importante crear contextos de aprendizaje positivos que puedan reconocer la necesidad de la participación de todos los alumnos y que permitan a todos adquirir las herramientas para la autonomía y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar de la que forman parte.

En el momento en que se desarrolla el sentido de pertenencia, los individuos se sienten parte activa de un grupo, asumiendo las responsabilidades en un sistema compartido en el que se ponen en claro los derechos y deberes de todos. De esta forma, la escuela se convierte en un verdadero laboratorio de inclusividad, sociabilidad, buenas prácticas, en el que todo lo que se hace se puede evaluar y modificar para interpretar mejor los mecanismos y los aspectos más relevantes.

Los problemas de un solo individuo se hacen más ligeros y más sostenibles. El solo hecho de actuar juntos es un soporte a la vulnerabilidad de cada quien, docente o alumno que sea con o sin discapacidad.

En esta dimensión y sobre todo en el intercambio de caminos inclusivos para todos los estudiantes, en el panorama educativo actual, la colaboración y el trabajo en equipo con padres, familias y otros profesionales se consideran esenciales para llevar a cabo la función docente hacia una dirección inclusiva. En particular, al trabajar con otros profesionales, los comportamientos y las creencias en esta área de competencia incluyen el hecho de que la integración escolar requiere el trabajo en equipo obligatorio, en el que la colaboración, la asociación y el trabajo de grupo son bienvenidos como enfoques esenciales para todos los docentes, ya que el trabajo en equipo colaborativo promueve el aprendizaje profesional con y por otros profesionales.

La Agencia Europea (2012, pp. 17-18) subraya que el conocimiento y la comprensión base de esta área de competencia se obtiene principalmente fomentando en todos los sentidos el valor y los beneficios del trabajo colaborativo con otros docentes y profesionales en el sector educativo, utilizando modelos operativos multivalentes, en las que los mismos docentes cooperan en clases comunes con otros expertos y personal de diferentes disciplinas, donde los enfoques de enseñanza colaborativos adoptan una visión de equipo que involucra directamente a alumnos, padres, compañeros de clase, otros profesores, personal de apoyo y varios miembros del grupo según el caso específico, compartiendo por completo el lenguaje, la terminología, las ideas operativas básicas y los puntos de vista de todos los que participan activamente en la educación, a fin de construir una comunidad de clase que sea parte de una amplia comunidad escolar.

Cuando hablamos de competencias nos referimos a la necesidad que tienen los que trabajan en este sector de un modelo de referencia adaptable, donde las competencias se puedan desarrollar a partir de las capacidades. Es por eso que necesitamos un modelo que nos permita establecer relaciones de intercambio y cooperación.

El modelo es una estructura flexible y elástica, pero con puntos fijos. Si la elasticidad y la flexibilidad se intercambian con total inconveniencia e improvisación, el riesgo es el de tener un modelo falso (Canevaro, 2006, p. 24-25).

En este ámbito, diversos estudios e investigaciones (Aprea, 2003, Canevaro, Pavone, 2007, Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin, 2011, Treelle, Caritas y Fundación Agnelli, 2011; Vianello y Di Nuovo, 2015) muestran cómo la colaboración entre docentes curriculares y docentes de apoyo, sobre todo en la escuela secundaria obligatoria es insuficiente y/o deficiente en cuanto a la planificación de cursos inclusivos para estudiantes con discapacidades y/o con desventajas.

Ya en 2003, Aprea argumentó que la colaboración entre docentes curriculares y docentes de apoyo es escasa, ya que la asignación de este último (docente de apoyo) alimenta experiencias de marginación del alumno, actitudes de delegación en la planificación y en la evaluación, soledad de la pareja docente especializado - estudiante en dificultad, con implicaciones negativas en el nivel de comunicación, autonomía y vida relacional (p. 38).

Con el paso de los años, la situación, aunque mejorada, presenta todavía ocasiones de rigidez organizativa y didáctica que hacen discutir docentes y académicos. Entre los elementos críticos, para los docentes de apoyo, incluso si son más jóvenes y están más cualificados que los colegas curriculares, surge un desfase de estatus y de identidad profesional con contornos inciertos, a veces inadecuados y a menudo subestimados, debido a la ausencia de colaboración y de juego en equipo dentro de la escuela. A esto se añade, la presencia de docentes curriculares, que a menudo carecen de una formación pedagógica especial y no están dispuestos a colaborar activamente con los docentes de apoyo (Treelle, Caritas y Fondazione Agnelli, 2011, pp. 17-18).

En el texto en cuestión, con respecto al proceso de inclusión, se destaca fuertemente una situación problemática que, desafortunadamente, empeora a partir de la escuela secundaria, donde la rigidez tanto educativa como organizacional plantea el primer obstáculo serio y determina un lento proceso de desorientación para una gran parte de sus usuarios, con fenómenos de segregación, riesgos de escolaridad negativa, fallas, frecuencia irregular, dispersión oculta y abandono no declarado (pp.162-181).

Después del análisis detallado de la situación escolar italiana sobre el proceso inclusivo, los expertos lanzan algunas propuestas consideradas fundamentales para resolver los problemas críticos y entre éstas (pp. 192-193) señalan que hay que

garantizar la plena corresponsabilidad de todos los docentes en los procesos de integración, de la cual deben convertirse en los verdaderos protagonistas. La buena calidad de la integración se realiza a través de actividades didácticas individualizadas, llevadas a cabo diariamente por los docentes curriculares, y no solo a través de los docentes de apoyo.

En otras palabras, la verdadera integración es una cuestión de normalidad que involucra tanto a los docentes curriculares como a los docentes con competencias específicas en el ámbito del apoyo y de las necesidades educativas especiales. Todos los docentes deben tener una preparación básica en pedagogía y didáctica especial para conseguir este objetivo.

Del análisis de las diversas investigaciones nacionales e internacionales (Soodak, Podell y Lehman, 1998; Leyser y Tappendorf, 2001; Oslon, 2003 y otros), con respecto a los procesos inclusivos, emerge la necesidad de una formación adecuada en didáctica y en pedagogía especial para todos los docentes y sobre todo es importante tener (la) capacidad de trabajar en equipo, ya que la posibilidad de colaborar activamente con otros docentes es un punto estratégico esencial para una buena integración, para compensar algunas inseguridades personales, para abordar mejor cualquier situación problemática y para construir juntos un contexto positivo general.

2.4 Importancia de las palabras

El lenguaje es la casa del ser...

(Martin Heidegger, 1947)

Las palabras de Heidegger lanzan una poderosa imagen mental que encarna la importancia del *marco del lenguaje* en la representación de las personas y en la proyección de cada uno de nosotros en las relaciones con los demás. No todos los hombres pueden mantener esta *morada*, pero los docentes, por el papel que desempeñan en la sociedad, pueden incluirse plenamente entre los pensadores y poetas, porque a través del maravilloso proceso educativo hablan al alma de las personas, enseñan y aprenden el cumplimiento del ser persona en el mundo.

El lenguaje es un elemento fundamental para conectarse con la realidad (Canevaro y Ianes, 2005). La realidad misma se manifiesta a través del lenguaje y con ella exteriorizamos lo que pensamos. Nuestra cultura, la sociedad en la que vivimos y nuestras acciones se materializan y se transforman como una espiral con los diferentes idiomas que decidimos usar. Somos lo que decimos, que contamos e interpretamos con otros en la trama de la vida social. Canevaro, sugiere que el lenguaje del sujeto deba tener la posibilidad de ser interpretado, leído y, por lo tanto, alcanzar y ser alcanzado, en una dimensión de reciprocidad. A su vez, el sujeto debe por lo tanto interpretar, leer, alcanzar y ser alcanzado por la comunidad con la que vive.

Las palabras que usamos nunca son inocentes. Ocultan y revelan un mundo de significados en una metamorfosis continua en la interacción con los demás. “La palabra nunca es solo una palabra, porque transforma, moldea, genera vida” (Recalcati, 2014 p. 28).

El lenguaje nos dice lo que somos y pensamos de los demás, nuestra visión del mundo, nuestras creencias, nuestros valores y nuestras acciones. Cada palabra, cada discurso, cada documento que escribimos y leemos nos muestra las diferentes posibilidades de existir.

“Las palabras están vivas, entran en el cuerpo, perforan el vientre: pueden ser piedras o pompas de jabón, hojas milagrosas. Pueden hacer enamorar o lastimar. Las palabras

no son solo medios para comunicarse, las palabras no son solo el vehículo de información, [...] sino que son cuerpo, carne, vida, deseo.

No solo usamos palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en palabras. Esto significa que la palabra no se limita a dejar el cuerpo, sino que tiene un cuerpo” (Recalcati, p.98).

En cualquier contexto humano, la palabra expresa el poder creativo de nuestro pensamiento. Ruiz Miguel (2001), en su libro *Los cuatro acuerdos* para la guía práctica de la libertad personal, establece el primer acuerdo “sé impecable con la palabra”, como el más importante y también el más difícil de mantener, y subraya que la palabra no es solo un sonido o un símbolo escrito. “Es una fuerza, es el poder de expresar y comunicar, de pensar y por lo tanto de crear los eventos de nuestra vida. La palabra es la herramienta más poderosa disponible para los seres humanos. Es el instrumento de magia. Pero como una espada de doble filo, puede crear un sueño magnífico o destruir todo. Dependiendo de cómo la use, la palabra te hará libres o esclavos” (p. 38).

Personajes pertenecientes a diferentes contextos de vida, tiempos y períodos formativos muestran el poder y la fuerza generadora de las palabras y del lenguaje, que nunca deben pasarse por alto, por la importancia que tiene, especialmente en la relación educativa. Pero también indican que el primer enfoque que debemos implementar para una verdadera educación inclusiva, respetuosa de las personas, es *sanear* el lenguaje utilizado. Un paso esencial para "producir el vacío para hacer posible la implementación del proceso creativo" (Recalcati, p.45) de un nuevo paradigma de inclusión, donde las palabras y los lenguajes se reflejan realmente con el alma humana de cada persona en su esplendor multidimensional.

2.4.1 El lenguaje en la educación inclusiva

Para crear un modelo de inclusión educativa completamente realizado también son necesarias las palabras correctas. Debemos partir de las palabras para dar forma al pensamiento y a las acciones.

Palabras que se utilizarán como ladrillos para construir ese marco de derechos interiorizados y valores compartidos, necesarios para estructurar el trasfondo sobre lo que escribir, leer y observar los contextos de una escuela y de una sociedad que acoge, valora y promueve “el pleno desarrollo del potencial humano, del sentido de dignidad, de la autoestima y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de la diversidad humana, [...] pero, sobre todo, una escuela que garantice el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte integral de la diversidad humana y de la humanidad misma” (NU, 2006).

Los seres humanos están hechos de palabras y el mundo está hecho de idiomas. El hombre tiene la especificidad de revelarse siempre, es decir, creando un texto. Por eso, debe estudiarse dentro de este mismo texto. Su lenguaje, y por lo tanto cualquier texto, siempre tiene una intención y una voz, un emisor y un destinatario. Por lo tanto, cada sujeto intenta comprender o interpretar al otro sujeto y toda la comprensión entre los sujetos es dialógica. El lenguaje es un fenómeno social que cambia y está influenciado por el proceso contextual histórico. Cada idioma es una visión del mundo (Schaeffer Salvador, 2006).

Esto significa que las palabras y el lenguaje que utilizamos son dispositivos conectados con el poder y el conocimiento, nunca neutrales y nunca desconectados del contexto social, que pueden convertirse en la fuerza impulsora de la cultura inclusiva. El *dispositivo*, que en su conjunto heterogéneo incluye discursos y por lo tanto palabras, siempre tiene una función estratégica concreta y es parte de una relación de poder, como tal resulta de la intersección de las relaciones de poder y las relaciones de conocimiento (Agamben, 2006; 2008).

Para el filósofo Agamben (2006), la terminología es el momento poético del pensamiento... y quizás el lenguaje sea el más antiguo de los dispositivos que el hombre conoce y utiliza para crear y transformar la realidad. El conocimiento y el poder en las palabras se convierten en la base de la construcción de la inclusión que pretendemos para vivir mejor.

Luigina Mortari (2003, p.92-93) afirma que "lo que no se expresa con palabras, lo que no se dice, se hunde sin sentido en el olvido". La experiencia vivida carece de existencia cuando no ha encontrado un lugar en el horizonte simbólico en el que adquirir consistencia. "Cada hecho desnudo y crudo está condenado a la repetición estéril; es una experiencia vivida que, al no entrar en lo simbólico, no se convierte en un lugar desde el cual elaborar para saber".

Todo esto hace que encontremos el coraje para exponernos, para revelar la inclusión que tenemos en mente y que queremos realizar con todos los riesgos posibles conectados, porque como señala Freire (1970), nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan juntos, a través de la mediación del mundo (p. 76) [...] y "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión" (p. 78).

En la acción-reflexión, los docentes, en particular, necesitan su propio lenguaje profesional humanizador que se preocupa y respeta a la persona como un todo en cada contexto ordinario de la vida.

Un lenguaje profesional que crece y se hace maduro, listo para luchar contra la peligrosa propagación de la ignorancia, que aún anida en la sociedad del conocimiento, en todas las categorías mencionadas en el libro "Agnology. The making and unmaking of ignorance" de Robert Proctor y Londa Schiebinger (2008): nativa, perdida e inducida (la más peligrosa).

En el libro, los autores definen la ignorancia como un estado nativo o un recurso para el cambio, un estado para superar, una solicitud de conocimiento que implica un déficit causado por la falta de educación y, por lo tanto, fácil de conciliar.

La ignorancia como un reino perdido o una construcción pasiva se define como el producto de la falta de atención humana. Es decir, lo que uno encuentra, pero que decide, por una razón u otra, descuidar voluntariamente o inconscientemente.

Este tipo de ignorancia puede determinar resistencias psicológicas al cambio, porque los sujetos deciden no profundizar, no saber, quizás para no enfrentar la posible idea de los límites de la esfera humana que la construcción social, y muchas veces la realidad cruda, destacadas por las diferentes condiciones de discapacidad en entornos desfavorables.

Finalmente, la más difícil de erradicar, la ignorancia como *estratagema estratégico* o *constructo activo*, definido como producto de incertidumbre o duda, creado, mantenido y/o manipulado por otras personas, por temores, intereses diversos o resistencias no justificadas para cambiar.

Con respecto a nuestra esfera de discusión, este tipo de ignorancia implica la difusión de la duda, de la incertidumbre y de la confusión, haciendo uso de estudios, investigaciones, imágenes y propuestas de posibles soluciones alternativas a la inclusión para todos, consideradas posiblemente más funcionales y útiles para el bienestar de la categoría *discapacidad*, de los *normales*, del rendimiento general, del bienestar de la comunidad y/o de los detalles no bien definidos.

Una escuela o una sociedad que excluye, invocando solo el rigor, la eficacia, el máximo rendimiento y la severidad, no promueve el conocimiento sino la ignorancia.

Hay que explorar otro concepto interesante que con respecto al proceso inclusivo en progreso, podría desencadenar mecanismos de esterilización y/o dudas interpretativas, con la diseminación de tesis, ideas y/o alternativas en oposición, como si todavía fueran cuestiones criticables, justificables o dudosas (Canevaro, 2013), mientras que deberían ser argumentos - todos normalmente en la escuela ordinaria - como ya se dijo que ya no son negociables, ya que están perfectamente ubicados en el ámbito de los derechos humanos inviolables y de la no discriminación comprobada y garantizada.

Por lo tanto, debemos entender que el lenguaje no es solo transmisión, sino que crea conocimiento. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no solo de la adquisición o el consumo de conocimiento (Bruner, 2003), y precisamente

es en este campo que la escuela, los administradores de la escuela, los docentes y todos los operadores involucrados deben educarse a sí mismos, o sea en el cuidado del idioma de la educación.

Argumentos que desafortunadamente no están lejos de la realidad, cuando pensamos en la existencia sólida y estructurada de clases especiales todavía, secciones e institutos presentes en la escena mundial de muchos países civilizados, evolucionados y democráticos, que adoptan un sistema escolar tal vez definido como arbitrariamente incluyente con fórmulas mixtas o de doble canal (ordinarias y especiales); o cuando pensamos en frases-miedo: *separados es mejor, se cuidan más, ralentizan la enseñanza, hay más institutos/clases especializados, ralentizan el rendimiento de los demás, etc.*

¿Pero los otros quiénes? O peor aún, por último pero no menos importante, la difusión de estudios e investigaciones científicas (Kalambouka, Farrell, Dyson y Kaplan, 2005; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson y Gallannaugh, 2007; Chapman, Ainscow, Miles y West, 2011 - Bennett y Gallagher, 2012 y muchos otros) que continúan circulando, sobre los posibles beneficios, sobre la utilidad, sobre las repercusiones, sobre la efectividad, sobre el rendimiento de los estudiantes en clases con la presencia de estudiantes con discapacidad, como si fuera un mundo aparte, como si fuera un elemento ajeno que debe ser evaluado, justificado o que puede influir, no se entiende bien en qué o de considerar como “el impacto de las experiencias inclusivas y las desarrolladas en clases especiales sobre procesos de aprendizaje y de socialización de estudiantes con discapacidades” (Cottini, 2015, p. 80).

Dejando de lado las investigaciones científicas más distantes en el tiempo las de antes de 2006, justificadas por una mentalidad transitoria, incluso positivas en algunos aspectos, hoy se convierten en argumentos que generan confusión y mucho debate por lo que no deberían considerarse válidas, de hecho cuestionables por la comunidad científica, en particular como informó nuevamente Cottini (2015) toda esa línea de “investigación encaminada a evaluar la eficacia de los procesos inclusivos desarrollados en las clases comunes, en comparación con las situaciones de educación especial promovidas en contextos separados” (p. 91).

Tal vez exprese un juicio muy duro, pero la educación inclusiva para todos es un valor guía, un impulso concreto a la acción educativa de la humanidad, y no necesita justificación, evaluación o medición, en cuanto parte integral del normal desarrollo de nuestra inteligencia.

La diversidad humana también incluye discapacidades, necesidades educativas especiales, trastornos específicos de aprendizaje, desventajas socioculturales, socio-económicas y socio-lingüísticas como un fluir normal de nuestra evolución existencial. *Quizás* haya llegado el momento de acoger sin reservas. Se debería evaluar solo la eficacia de procesos inclusivos en las clases comunes, donde todos crecen normalmente, con diferentes métodos, herramientas y estrategias, sin ningún tipo de comparación en contextos separados.

Tal vez deberíamos prohibir la sustancia y la presencia de contextos educativos separados como una violación de los derechos humanos y formas de discriminación oficial, que no debería ser aceptada por la comunidad política, científica y social internacional.

Italia, ha elegido, durante más de cuarenta años, el camino del sistema educativo único, donde las categorías de estudiantes, todavía etiquetadas con necesidades educativas especiales, se van superando lentamente por la única idea posible de escuela y educación. La escuela ordinaria que acoge a todos y convierte el concepto de pertenencia en una bandera de valores sin fronteras, que se refiere exclusivamente a “la condición humana” (Morin, 2015) y reconoce como incurable solo la diversidad de la forma de ser humanos (Bauman, 2003).

A partir de lo dicho anteriormente, la discapacidad, así como otras necesidades educativas especiales, no son ni se deben pegar como etiquetas a las personas, sino que son el resultado de la interacción (NU, 2006) con los objetos, contextos, currículos y con el lenguaje que usamos todos los días para hablar de inclusión. Las palabras pueden convertirse en espinas o caricias, pueden hacer que la gente se enamore, se enfade, sea feliz en un instante o se moleste por un largo tiempo; pueden influir en la vida en positivo y negativo, construyen imágenes sociales y siempre generan realidad.

Numerosos estudios científicos (efecto pigmalión, profecía autocumplida, teoría del etiquetado, etc.) han confirmado y confirman aún hoy que experiencias vividas influenciadas por estereotipos, clichés, prejuicios o ignorancia inducida, mediante el etiquetado determinista, pueden producir efectos negativos, realidades distorsionadas en los procesos de aprendizaje y en las relaciones dinámicas entre docentes/estudiantes, y, sin duda alguna, pueden limitar el desarrollo del potencial.

El lenguaje es contagioso (Liss, 1992) y puede cambiar, para bien o para mal, el curso de la vida de las personas y sus relaciones comunicativas. “Cuando alguien recibe una etiqueta, por ejemplo, con una discapacidad intelectual o una enfermedad mental, se pueden desencadenar otras asociaciones negativas. El fenómeno de la ampliación de la identidad implica que la individualidad de la persona [...] puede ser ignorada, pero la etiqueta de discapacidad se convierte en la característica prominente y llamativa de su vida, y domina las interacciones” (Shakespeare, 2017, p. 131); las etiquetas, como también argumenta Dovigo (2015), se pegan rápidamente a la piel de las personas, pero es muy difícil eliminarlas.

En este círculo vicioso, “la persona vive, consciente de su estado bio-psicosocial y al mismo tiempo, está sujeto a las el estigma de la sociedad [...] también el sujeto puede excluirse a sí mismo por la tela social [...] para resignarse a una etiqueta impuesta por la propia sociedad” (Di Santo, 2013, p.71).

Palabras diferentes pueden comunicar sentidos diferentes del mismo objeto, hasta tal punto que la modificación de los significados conectados a un objeto está estrechamente relacionada con el cambio de los términos utilizados para indicarlo. El halo de negatividad que ha rodeado a la discapacidad por un largo tiempo y ha ampliado su alcance, a menudo es denunciado y fortalecido por las mismas palabras usadas para hablar de ello (Perrotta, 2009).

No es cierto que la sustancia no cambie al cambiar las palabras, porque las palabras generan fuertes asociaciones mentales, connotaciones relacionadas con el objeto. En este sentido, diferentes palabras pueden comunicar diferentes imágenes del mismo objeto y las historias tienen gran efectividad, las similitudes y las metáforas, que le indican a ellos mismos y a los demás quiénes somos, poniendo en marcos la realidad

que queremos y proyectando en ella significados especiales que dan sentido a nuestra vida.

En el contexto escolar, en particular, la atención a las formas, la elección y el cuidado de las palabras es fundamental para los docentes. El uso de un lenguaje correcto, neutral y respetuoso de la dignidad de la persona se convierte en la base de toda la relación humana positiva, ya que el docente “tiene un papel fundamental en la autoestima de los alumnos y, en consecuencia, juega un papel importante en la expresión de su potencial de aprendizaje” (Agencia Europea, 2012).

“Conoce a tus chicos y olvida las etiquetas”, Hattie (2009), en su libro *Visible learning*, da énfasis al hecho de que si no se etiqueta a los estudiantes, ellos tendrán un efecto positivo notable en el rendimiento, presentando un tamaño de efecto de 0,61, mucho más alto que el umbral mínimo de estrategia educativa que se considera efectiva (0,40). Esto nos invita a todos a liberarnos de las palabras etiquetadoras que todavía residen en la casa de las buenas dinámicas relacionales, del respeto y de la mejora de la diversidad. Etiquetar es malo para el aprendizaje, la enseñanza y la educación inclusiva, reduce las expectativas de los docentes y dificulta el desarrollo óptimo del potencial de cada individuo.

El papel del docente inclusivo es construir una visión holística, dinámica y reticular frente a las diferentes facetas existentes, en un paradigma abierto y pluralista; hay que luchar contra la *desmoralización* que conduce al cierre, a la resignación y a la burocracia, ante cualquier problema que la complejidad de la inclusión inevitable y normalmente, como cualquier hecho social implique; siempre hay que encontrar el camino y el coraje para "escapar del círculo vicioso de las humillaciones para encontrar el círculo vicioso del reconocimiento mutuo" (Morin, 2015, p.66).

La escuela inclusiva implica la óptica de la igualdad de oportunidades para todos los sujetos en formación y requiere la máxima atención a la justicia social (Nussbaum, 2007), a la equidad, a la valorización ética de cada categoría de diferencia y diversidad (Gaspari, 2015), en un paisaje reconocido de creación escolar que piensa, cada día, en una inclusión que legitime el sentido de pertenencia para todos y un único camino trazado para la educación.

En este delicado debate no podemos dejar palabras vacías, pensamientos incompletos o acciones estériles sin la correcta reflexión sobre la importancia de las palabras mismas en la construcción de contextos inclusivos y en la comunicación efectiva de procesos educativos y sociales que caracterizan el mundo educativo.

Los estudiosos de la Escuela de Palo Alto en California, ya en los años 60, habían teorizado que no podemos comunicar (primer axioma), la importancia del contexto y la relatividad de las nociones de normalidad y anormalidad en los procesos de comunicación; esto significa que en cada interacción entre personas o dentro de los diferentes flujos de comunicación siempre transmitimos información, contenidos, imágenes y visiones del mundo que nos influyen mutuamente.

La comunicación, y por lo tanto el conjunto de idiomas, que la persona produce a través de su propia esfera biopsicosocial (OMS, 2001) determina la realidad contextual deseada y, a pesar de la complejidad intrínseca del lenguaje, las palabras impregnan la vida de los seres humanos como ver y quizás aún más, como la respiración (De Mauro, 2002).

La formación y la escuela, en particular, desempeñan un papel crucial en la internalización y en la amplia difusión de estos valores guía en la presente generación (incluidos los profesores) y en la futura, y muestran la evolución del pensamiento humano en un determinado período histórico, llevándose consigo el destete simbólico primario que la escuela representa en el proceso de humanización de la vida (Recalcati, 2014, p. 76). Para Massimo Recalcati, cada proceso de formación se lleva a cabo como un efecto de descentralización del *yo* que exige la ruptura con un ideal narcisista y egocéntrico de sí mismo. Y en el trauma de la “desmaterialización” de la lengua el sujeto está obligado ... a no permanecer encapsulado en su propio *yo*, y a no enfocarse solo en sí mismo. Cada proceso educativo o de instrucción fluye entre el polo de la palabra singular y la universal del lenguaje y en todo ella, el significado de la educación sigue siendo un elemento esencial en el cual cada práctica de enseñanza debe ser tomada en cuenta.

No debemos olvidar contar que "los individuos son todos diferentes entre sí y entre todas estas diferencias hay algunas que pueden engañarnos y hacernos creer que la

realidad humana está compuesta por lo normal y lo anormal. En realidad, todos somos frágiles, nadie está a salvo de la fragilidad, de la que comprensiblemente y en vano intentamos defendernos” (Canevaro, 2015) o incomprensible e ingenuamente alejarnos o cerrar los ojos voluntariamente para no ver.

Esto significa que cada docente, enamorado de su misión, debe abrirse y permitir la posibilidad de crecer junto con otros profesores, estudiantes, al territorio de referencia, a través de las palabras correctas, a los contenidos y a las relaciones afectivas esenciales para una pedagogía de los derechos humanos, que precisamente “por los reclamos de universalidad que los atraviesan, se enuncian como afirmaciones categóricas y de principios” (Marino, 2003, p.101), que merecen ser vividas como una necesidad de una dignidad humana común. Elementos esenciales que representan las coordenadas esenciales de cualquier intervención que aspire definirse como socioeducativa.

En la dimensión de la escuela inclusiva, el docente, más allá de la tarea didáctica que está llamado a realizar, debe actuar como una figura de referencia, capaz de dirigir la acción educativa, debe cuidar el aspecto emocional de las relaciones, saber cómo motivar y hacer que el aprendizaje sea efectivo, involucrar a los padres y colaborar con otros profesionales de la educación (Sasso, 2010).

En la dimensión de los derechos, de la dignidad y del respeto, la escuela y los ambientes formativos en general, son, sin duda, los facilitadores capaces de promover, desarrollar, fortalecer, recuperar y mejorar la calidad de las relaciones de cada individuo. Pero al mismo tiempo, pueden convertirse en una barrera, dispensadores de estigmas, de intervenciones cuestionables y exclusión social, si muestran formas de ineficacia, falta de valores, desmotivación y falta de profesionalismo. El mundo escolar necesita revisar el significado de ciudadanía, equidad y pertenencia donde el ego y nosotros podemos unirnos en uno, superando las visiones fragmentadas, incompletas, parciales y discriminatorias.

2.4.2 Cuidado educativo y cuidado del lenguaje

“En mi clase no puedo trabajar bien porque hay dos alumnos H, uno de éstos tiene una grave discapacidad, dos alumnos TEA, una alumna ADHD, tres alumnos con NEE, 1 chino, 1 egipcio, otros con trastornos del comportamiento y los normales...el profesor de apoyo viene pocas horas a la semana solo para los alumnos H y yo no puedo trabajar bien” (conversación entre dos docentes anónimos).

Una de las muchas conversaciones que circulan en la escuela entre la hilaridad, la realidad y el drama del universo terminológico utilizado por los docentes, que subtiende las *categorías* atribuidas a las personas, que descuida la identificación más adecuada de los alumnos o esa relativa al nombre de cada uno.

En estas conversaciones, surgen profundas raíces culturales de expresiones lingüísticas que aún operan en la idea dicotómica de normales/diferentes, ordinarias/especiales, construyendo imágenes y, por lo tanto, caminos lejos de la aceptación de las diversidades normales que caracterizan la esencia humana y de un proceso inclusivo completamente alcanzado.

“Diversidad, contrariamente a la normalidad que se deja uniformar, estandarizar y homologar, enfatiza la originalidad irreductible de cada ser humano y por esta razón no acepta compromisos, desenmascarando la mediocridad de cualquier lógica predefinida ya sea ella organizativa, metodológica, comunicativa o relacional” (Mura, 2012 p.74).

En el contexto educativo, en particular, no podemos aceptar la categorización de personas y la palabra *cuidado* debe invertir el universo interior y relacional de los docentes.

No es posible analizar exhaustivamente los diversos matices conceptuales que eso implica, pero seguramente podemos considerar la posible existencia de una relación íntima entre la atención educativa y el cuidado del lenguaje.

Como lenguaje no discriminatorio nos referimos a esas formas lingüísticas y ese léxico particular que no estereotipa, no etiqueta, no denigra, no elimina u omite y que

reconoce y respeta la dignidad de cada persona, independientemente de su estatus personal, social, económico o legal (Isfol, 2014 p.3).

Cuidar algo o alguien requiere atención, respeto, interés solícito y afectuoso, compromiso asiduo, actividad concreta y responsabilidad para actuar. El lema "I Care" de Don Milani, siempre actual para una escuela inclusiva, solicita discutir el papel de los docentes anclados al programa o al uso de una terminología burocrática enyesada, que debe ser revisada, simplemente debemos compartir plenamente que la verdadera pedagogía tal vez “[...] tenga que decirnos una cosa. Que los niños son todos diferentes [...] y que para nosotros siempre deben tener un nombre preciso. Caso por caso, hora por hora” (Carta a una profesora, 1976 p.101).

Los que trabajan en la relación educativa tienen el deber de usar un lenguaje que esté atento a las personas. Como afirmó, Roger Slee (2001) “no existe el lector inocente. Las palabras se reciben y se colocan en el contexto interpretativo que construimos leyendo la página. Este proceso se define tanto por nuestros antecedentes culturales, como experiencias y nuestros límites objetivos. Por lo tanto, es necesario pensar cuidadosamente sobre el lenguaje que usamos” (p. 3).

La diversidad, como singularidad y unicidad de cada persona, es la única característica que pertenece a todas las personas, “ser fragmento de humanidad es un dato que concierne a todos los hombres” (Lascioli, 2011, p.51) y por lo tanto, nos sitúa frente a una realidad indiscutible que se convierte en la fuente de alimento existencial de cada uno de nosotros, lo que nos lleva a cultivar, en cada contexto de la vida y en la escuela en particular, el sentido de civilización y democracia que la inteligencia humana no puede no ver.

Es en esta nueva mirada de aceptación, de apreciación de los diferentes recursos y de las potencialidades humanas, donde “la educación es el elemento principal de la humanización y también el medio más efectivo y duradero de desarrollo y de cambio social” (Mura, 2012 p. 96), que debemos comprender el profundo sentido de la necesidad de construir un entorno, un *artificial contemporáneo*, totalmente antropológico, hecho por el hombre para el hombre, no sobre la base de un funcionamiento estándar dominante que restringe la visión, sino sobre la base de la

“lógica que no hay categorías - que tienen derecho - pero que existe un contexto rico y diversificado que permite a todos tener el derecho" (Simoneschi, 2011, p.47).

La atención educativa implica, sin duda alguna, un cuidado del lenguaje y respetuoso del sujeto-objeto, partner y cómplice de la relación en el contexto escolar. Los docentes no pueden pensar e interactuar con los alumnos etiquetando y categorizando, porque, en el mismo instante en que se expresan con una etiqueta, se descalifica la persona en su sustancia y tal vez se comprometen todas las relaciones educativas o posibles evoluciones. “La clasificación y la categorización pueden tener un impacto negativo en las oportunidades de aprendizaje” (Agencia Europea - perfil del docente inclusivo, 2012, p.14).

Esta visión “requiere que los centros dejen de ser instrumentos de homogeneización, de normalización y de asimilación para convertirse en contextos inclusivos y eficaces en el marco de una escuela para todos” (Anaiz, 2012, p. 31).

El docente que etiqueta, que utiliza un lenguaje de etiquetado, podría ocultar, incluso sin saberlo, unas reservas una aceptación condicional de las diversidades personales y vive en un sustrato cultural que no es completamente acogedor. El arriesga reducir el nivel subjetivo de las expectativas y el potencial del éxito del desarrollo de cada alumno, que es tan difícil de conocer completamente, especialmente en la edad evolutiva; él podría limitar el desarrollo y la realización de caminos creativos donde el pensamiento divergente actúa, busca y encuentra soluciones que aún no han sido exploradas.

Al mismo tiempo, en el sujeto etiquetado se podrían desencadenar mecanismos psicológicos de desconfianza, de rechazo, de oposición y de renuncia peligrosa para el desarrollo óptimo de la personalidad y para la implementación del éxito formativo. Como señala Anaiz (2012):

“por el contrario, si en lugar de asumir estos presupuestos se siguen modelos basados en la validez exclusiva de la cultura escolar imperante (etiquetar a los estudiantes con una discapacidad o pertenecientes a grupos culturales minoritarios, o con cualquier otra problemática que pudiese interferir en su proceso educativo), se generarán constantes fracasos, aculturación, asimilación, frente al éxito escolar de los alumnos procedentes de las clases socioculturalmente dominantes (Escudero, 2005). En este sentido ya demostraron Rosenthal

y Jacobson (1986) que el etiquetado de los compensados ha obrado en una dirección contraria a la que supuestamente se pretendía, puesto que las expectativas y las motivaciones de los alumnos se ha comprobado cómo bajaba de modo considerable, autocumpléndose la profecía de que los culturalmente retrasados al principio seguían siéndolo tras su paso por la escuela” (p. 32).

Entonces eliminar cualquier forma de etiquetadoo abusode etiquetas, sobre todo en la educación, posible fuente de cualquier incomodidad, fracaso y estigma, podría mejorar cualquier relación humana, en particular, podría valorar plenamente la subjetividad existencial de la persona que aprende y reconoce el significado correcto de las necesidades educativas esenciales de cada alumno presente en el aula.

Por lo tanto, nos enfrentamos a la elección de un verdadero *cambio de paradigma* (Kuhn, 1962), el paradigma de la inclusión, que puede generar un estado de crisis necesaria, una pequeña desorientación temporal, debido al avanzar de nuevas ideas, una inversión de perspectiva, nuevas terminologías y nuevas estrategias educativas inclusivas, pero esenciales para construir una escuela que sea más justa para todos y de calidad.

El cuidado del lenguaje debería ser importante y las palabras cuentan en todos los contextos de vida, pero en la escuela inclusiva es esencial para construir un fondo sin etiquetas, capaz de diseñar y crear itinerarios compartidos en los que cada estudiante, llamado exclusivamente por nombre, pueda encontrar y vivir en un ambiente democrático rico en equidad, participación y cohesión social.

En esta dimensión, elegir ser un docente es una decisión de vida importante que nos lleva, ante todo, a mirarnos mientras actuamos, a reflexionar sobre los pensamientos más profundos, sobre las palabras, sobre los prejuicios, sobre las acciones y sus consecuencias en las relaciones con los demás. Representamos un icono de democracia y de civilización que debería llenarnos de orgullo por el noble trabajo que hacemos. Somos coprotagonistas, codiseñadores y co-ejecutores de la sociedad que queremos, que escribimos en los documentos y que a través de la educación debemos ser capaces de darnos cuenta sacando lo mejor de todas las personas.

Consciente o no, el docente es un modelo de referencia a los ojos de los demás y especialmente a los ojos de los niños y jóvenes que ayuda a formar.

La posible discriminación, incluso en los gestos, actitudes y palabras que utilizamos, debería ser identificada, especialmente en el contexto escolar, y transformada en una oportunidad para la reflexión y el crecimiento colectivo, como un ejemplo concreto de evolución y respeto de la dignidad de todos para mejorar los contextos de vida.

2.5 Riesgo de exclusión, diferenciación y etiquetado de los estudiantes con necesidades educativas especiales

A la luz de lo expuesto sobre la importancia del lenguaje, varios estudiosos opinan que los estudiantes identificados con necesidades educativas especiales son particularmente vulnerables a la exclusión y/o segregación (Florian y Hawkins, 2011; Dovigo, 2014) y en el entorno escolar, todavía hay, desafortunadamente, una tendencial actitud determinista (Hart, Drummond y McIntyre, 2004; Hart y Drummond, 2014) que legitima tales experiencias.

Por otra parte, la situación se complica aún más por la convicción generalizada de que los docentes de clases tradicionales no están suficientemente preparados para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales; sin embargo, en la realidad, se sabe muy poco sobre lo que los profesores necesitan saber para poder enseñar a todos los estudiantes.

En este sentido, algunos autores han propuesto un enfoque que es el resultado de una cuidadosa encuesta llevada a cabo en varias escuelas consideradas más inclusivas con el objetivo de identificar las mejores prácticas inclusivas implementadas por los docentes. De la investigación, pero también del análisis de otros estudios, ha surgido que el cambio de perspectiva radica en el movimiento desde una perspectiva de prestación de iguales servicios para todos y diferentes para algunos, en una serie de oportunidades para todos a través de un proceso continuo, constante de enriquecimiento y extensión de la enseñanza en el aula (Ianes, 2006; Canevaro, 2015; Hart, Drummond y McIntyre, 2004; Hart y Drummond, 2014).

Específicamente, las encuestas (Hart, Drummond y McIntyre, 2004; 2014) han llevado a considerarla importancia de implementar y extender lo que, en general, se prevé para todos los alumnos, en lugar de trabajar en lo que se espera por la mayor parte y luego integrar el resto para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Entonces, es un enfoque que no se basa en

la intervención aditiva y correctiva, sino en el (de) las propuestas ordinarias regularmente enriquecidas.

Desde esta perspectiva, la diferencia está en la diversificación de las intervenciones. La atención debe centrarse más en lo que se debe enseñar y cómo hacerlo y no solo en quién debe aprender. Por lo tanto, además de ser un problema de metodología y elección de estrategias de enseñanza, también es una cuestión relacionada con el uso concreto de un cierto enfoque universal para todos y de las diferentes metodologías.

En estos estudios, los autores mencionados, destacan que la dependencia de la agrupación de capacidades y de las nociones fijas de habilidades (etiquetado) como una estrategia de organización escolar puede representar un obstáculo para enfoques más inclusivos que no se basan en tales agrupaciones.

La perspectiva de la justicia social genera expectativas en los docentes, ya que son responsables del aprendizaje de todos los niños/as: una posición que les obliga a conceptualizar las dificultades en el aprendizaje del estudiante como dilemas para el docente, más que como insuficiencias en los alumnos.

Este enfoque requiere que los docentes rechacen las nociones de práctica inclusiva que se basa en la disposición de la *mayor parte* al lado de algo diferente para *algunos*; mientras que, en cambio, les exige extender lo que normalmente está disponible para todos los estudiantes, creando una rica comunidad de aprendizaje para todos (Florian, 2013).

El docente inclusivo no debería aceptar concepciones deterministas sobre las capacidades y habilidades fijas, ya que considera que todos los niños/as pueden progresar, aprender y realizar caminos de desarrollo significativos.

Lo que acabamos de decir está estrictamente relacionado con dar una mirada positiva al proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lo que los alumnos/as pueden hacer, en lugar de lo que no pueden hacer; o sea más sobre los potenciales que sobre los límites.

Para confirmar esto, de hecho, el docente inclusivo hace uso de muchas estrategias para apoyar a todos los estudiantes mientras aprenden, organiza

grupos de aprendizaje compartido en lugar de basarse en habilidades específicas o separando solo por nivel de competencias. En el grupo heterogéneo las habilidades se desarrollan junto con otros.

En cuanto a la situación italiana, después de la directiva NEE de 2012, una nota especial (n.13588 de 21/8/2013) de la Oficina Escolar de la Región (OER) Emilia Romagna de 2013 destaca el riesgo de categorización y las consecuencias negativas, con propuestas para la reflexión y el cambio, incluido el enfoque del diseño universal para el aprendizaje por lo que es bueno informar sus rasgos más importantes:

“a esta Oficina, de hecho, se han enviado solicitudes para profundizar el tema de la personalización de las trayectorias de enseñanza/aprendizaje y las modalidades de transcripción de estos caminos en el plan anual de inclusión, para proporcionar una base de referencia común a las escuelas de la región”(p. 1).[...] La nota MIURn.1551/2013 enfatiza que el plan anual de inclusión no debe ser "interpretado como un plan formativo para alumnos con necesidades educativas especiales", sino como una "herramienta de diseño de la oferta educativa de las escuelas en sentido inclusivo, es el trasfondo y la base sobre la cual desarrollar una enseñanza que esté atenta a las necesidades de todos para realizar unos objetivos comunes" (p.2).

Además se confirma que la redacción del PAI no debe proporcionar la oportunidad de categorizar a las personas, sino que debe identificar situaciones problemáticas y seleccionar las estrategias para abordarlas, calificando mejor los métodos de enseñanza.

En primer lugar, se debe prestar atención al lenguaje utilizado. En muy poco tiempo está entrando en uso común, la expresión "chicos con NEE" que no es aceptable ni respetuosa. Quienes trabajan en comunicación educativa tienen el deber de utilizar un lenguaje atento a las personas. No es una cuestión de formalismo nominal, es una afirmación sustancial: no existe el lector inocente. Las palabras se reciben y se colocan en el contexto interpretativo que construimos al leer la página. Este proceso se define tanto por nuestros trasfondos culturales, como por las experiencias y nuestros límites objetivos.

Es necesario pensar cuidadosamente en el lenguaje que usamos, por lo tanto, y como indica la nota mencionada “el riesgo de categorizar a las personas, en lugar de identificar problemas y desarrollar estrategias de solución, no es sólo de nuestro país” (p. 2).

Finalmente, la misma nota sugiere darle una ojeada al debate internacional, de hecho, durante algunas décadas se van abordando temas y perspectivas de gran importancia cultural y profesional, que deben señalarse a la atención de la escuela y del personal docente. Entre las investigaciones más interesantes a nivel internacional sobre la personalización de la enseñanza y por lo tanto, el apoyo a la implementación de una inclusión real, tenemos el llamado "Diseño universal para el aprendizaje" que es particularmente útil y se desarrollará , a continuación. El término Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) indica una modalidad de planificación y gestión de la práctica educativa dirigida a satisfacer las diferentes modalidades de aprendizaje y las diferentes condiciones que pueden surgir en los diferentes contextos principalmente escolares.

Las sugerencias concretas que formula este modelo, los materiales y las herramientas informáticas disponibles en Internet, los muchos ejemplos concretos pueden ser muy útiles también para los docentes italianos.

Con respecto a la cuestión, después del análisis, también las líneas de diseño y las propuestas para un nuevo enfoque para la inclusión escolar de los alumnos con discapacidades presentados en el texto de Treelle, Cáritas y la Fundación Agnelli (2011), proponen la plena corresponsabilidad de todos los docentes en los procesos de una verdadera inclusión, considerada una cuestión de normalidad educativa para todos los docentes, sin distinción entre docentes curriculares y docentes de apoyo, fuente también ésta (distinción) de una posible marginación de estudiantes con necesidades educativas especiales, y proponiendo una evolución de estos últimos docentes (de apoyo). Pero la propuesta más avanzada desde este punto de vista es abandonar los procedimientos rígidos e inadecuados, que reducen la integración a una

mecanicista atribución de enseñanza y horas de apoyo a estudiantes con discapacidad o con dificultades de diversa naturaleza, sin prestar suficiente atención a la especificidad y a las diferentes necesidades y talentos que surgen de estos diferentes problemas.

Proyectándonos incluso más allá, con la propuesta de abolir los efectos educativos de la certificación sanitaria y las nuevas formas de activación de los recursos humanos y financieros aún profundamente vinculados al proceso inclusivo (Treelle, Cáritas y la Fundación Agnelli, 2011, pp.192-196).

Bajo esta óptica interpretativa, el docente inclusivo se convierte en una figura esencial para todos, ya que es el que ve las posibles dificultades de aprendizaje como desafíos profesionales, que pueden favorecer el desarrollo de nuevas formas de trabajo; es un docente que investiga y experimenta nuevas formas de trabajar para apoyar siempre el aprendizaje de todos los alumnos y trabaja con otros adultos que creen en la misma visión del mundo (Rouse, 2008).

Este docente no rechaza los desafíos porque desea utilizar la pedagogía inclusiva para alcanzar la plena realización de todos los alumnos, incluso frente a las inevitables dificultades prácticas, como por ejemplo la dificultad de la organización escolar para utilizar estrategias de grupo alternativas durante las clases o para trabajar con las clases abiertas.

En este contexto, cualquier docente de la clase puede colaborar con colegas especializados y no especializados, para diseñar las mejores oportunidades de aprendizaje con respecto al enfoque que se utilizará para diferenciar las tareas de aprendizaje efectivas, de modo que puedan adaptarse también para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Otro aspecto que merece ser tomado en consideración, que surgió de la encuesta mencionada anteriormente (Treelle, Cáritas y la Fundación Agnelli, 2011) y también es resaltado por otros documentos y autores está representado por la dimensión de la coherencia personal, la continuidad en hacerle frente a la inclusión, trabajando en sus propios conocimientos, actuando en la práctica y reflexionando sobre las actitudes y creencias personales.

En este sentido, aunque los docentes expresan su preocupación por su preparación para gestionar situaciones de aprendizaje con alumnos con dificultades (Forlin, 2001), en los llamados entornos favorables, es decir, aquellos entornos en los que se les anima a experimentar e involucrarse y que valoran su conocimiento implícito, implementan algunas estrategias de enseñanza desarrolladas a lo largo del tiempo, pero que al mismo tiempo les informan que saben más de lo que pensaban saber y, en su mayor parte, los niños/as aprenden de manera similar “they report that they knew more than they thought they knew and, for the most part, children learn in similar ways” (Rouse, 2008, p. 12).

Desde este punto de vista, el proceso de inclusión, por lo tanto, requiere, como hemos señalado reiteradamente, una transformación general del contexto escolar y de la formación del profesorado; a nivel internacional, además del enfoque DUA, otros académicos e investigadores, Booth y Ainscow (2002; 2008; 2011) con el Índice para inclusión y Hart, Drummond y otros (2004; 2012) con el proyecto *Learning without Limits*, han elaborado y continúan proponiendo propuestas actualizadas válidas para una reflexión general sobre el mundo de la educación y el cambio en la dirección inclusiva de la enseñanza, con el objetivo de identificar y reducir los efectos negativos en el aprendizaje del etiquetado de las habilidades del alumno, eliminar los conceptos deterministas limitantes, enfocarse en eliminar los obstáculos a la participación activa de la vida escolar y el desarrollo del potencial de todos los alumnos.

2.6 Docentes formados y motivados con principios compartidos para estudiantes aceptados y motivados para aprender

En las escuelas italianas se asiste, cada vez más, a la presencia de docentes desmotivados, en dificultad debido a las constantes actualizaciones de la evolución legislativa sobre este tema; padres y familias particularmente exigentes con los que el acuerdo ya no es tan obvio como lo era en el pasado, que ya no consideran la escuela como un instrumento para la mejora social; estudiantes con antecedentes personales, familiares y sociales cada vez más diferenciados, en un contexto social y pluricultural lleno de estímulos.

Todo esto sucede en un momento histórico en el que el aprendizaje escolar constituye solo una de las muchas experiencias de formación (Rossi, 2013).

Además de los docentes desmotivados, incluso los estudiantes parecen sufrir esta fuerte desmotivación. Éstos, de hecho, ven la escuela como una realidad muy distante de ellos, de las que son sus necesidades y sobre todo piensan que no puede prepararlos adecuadamente para enfrentar el futuro.

Con el tiempo, el tema de la motivación ha captado la atención de muchos autores que han intentado colocar al alumno en el centro del proceso educativo y no al docente. Por lo tanto, un proceso educativo compuesto por estudiantes, realizado por estudiantes y no solo para estudiantes.

Entre otras cosas, si tomamos en cuenta los resultados de las neurociencias, que han revelado la existencia de diferentes tipos de inteligencia (Gardner, 2005), ya no es posible hablar de un estudiante típico, sino de muchos estudiantes, cada uno con sus propios rasgos característicos, sus propias ideas preconcebidas, sus propias capacidades y habilidades.

Lo mismo se puede hacer con relación a los docentes, cada uno de ellos, de hecho, tiene sus propios conocimientos, sus habilidades de comunicación, sus propias aspiraciones y estrategias. También es importante que los profesores tengan una verdadera pasión por su trabajo, solo así podrán infectar y transmitir

a los alumnos la pasión por crecer, descubrir su potencial y estar motivados para aprender.

Es obvio que, hay que ser competentes. En términos de competencias, el contrato colectivo nacional del trabajo (CCNT) de la escuela de 2018, con respecto a los docentes prevé lo siguiente: “el perfil profesional de los docentes consiste en competencias disciplinarias, psicopedagógicas, metodológicas-didácticas, organizativo-relacional y de investigación, documentación y evaluación relacionadas entre ellas e interactivas, que se desarrollan con la maduración de la experiencia didáctica, la actividad de estudio y sistematización de la práctica didáctica. Los contenidos de la actuación profesional de los docentes se definen en el marco de los objetivos generales perseguidos por el sistema educativo nacional y en cumplimiento de las pautas esbozadas en la oferta formativa del centro”.

Por otro lado, con el término estrategia nos referimos a una forma específica de organizar los recursos, establecer un itinerario preciso, calcular lo que pretendemos hacer, estudiar un plan de acción para alcanzar el objetivo establecido.

Otro aspecto importante que debemos tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación. En particular, es esencial poder comunicarse de manera enfática, efectiva y productiva para superar cualquier diferencia, construir nuevos caminos y compartir nuevas visiones.

Los docentes son los que, en las escuelas, tienen la tarea de instruir, descubrir y formar a todos los niños y jóvenes. Por eso es esencial que estén motivados. Algo que se confirma en las indicaciones nacionales para el currículo de la guardería y el primer ciclo de educación (MIUR, 2012) donde se le pide a los docentes “la presencia de docentes motivados, preparados, atentos a las características específicas de los niños y grupos que cuidan y este es un factor de calidad para la construcción de un ambiente educativo acogedor, seguro y bien organizado, capaz de despertar la confianza de los padres y la comunidad” (p.17).

Solo mirando en esta dirección es posible construir un entorno educativo en el que todos puedan sentirse cómodos y motivados para aprender.

Los circuitos neuronales activados en el sujeto que realiza ciertas acciones y que expresa y siente sensaciones, se activan automáticamente incluso en el sujeto que observa estas acciones, emociones y sensaciones. Los docentes y estudiantes, en este sentido, deben considerarse como individuos que, en su especificidad, requieren y ofrecen comprensión e integración, tanto desde un punto de vista afectivo como relacional.

Como ha observado Mion (2010), en el aprendizaje cognitivo [...] el docente explica los procesos de su pensamiento (piensa en voz alta) tanto meta cognitiva como cognitiva, mientras busca y encuentra el significado de los textos que propone a través de su lectura, mientras establece el procedimiento pertinente y complejo de un texto escrito, mientras encuentra la palabra en la traducción de textos griegos o latinos, mientras hace explícitas las conexiones y los procesos subyacentes al razonamiento matemático o geométrico en la exploración de las diversas situaciones problemáticas, etc.

Por lo tanto, es obvio que los docentes son los primeros que tienen que dominar los procesos mentales que están impulsando, procesos que a menudo permanecen en silencio y no se expresan porque confían en procedimientos automatizados.

Además, sigue la misma orientación, subrayando que posteriormente, a su vez, los estudiantes se pondrán a prueba con la misma práctica, naturalmente en tareas diversificadas pero similares, hasta que se consolide el hábito de procesos cognitivos y metacognitivos externos y hasta la competencia, que sabemos que se adquiere *haciendo*, cuando aún no se conoce, se fortalecerá gradualmente incluso ante lo inesperado. Cabe señalar que todos los estudiantes y profesores enseñan a medida que surgen las habilidades. De hecho, se habla de enseñanza mutua. El aspecto que gustará menos a los defensores de la escuela selectiva y clasista, construida sobre los viejos

parámetros [...] es que de esta manera las habilidades se adquirirán incluso por los sujetos más frágiles (Mion, 2010).

De hecho, ya a finales de los años noventa del siglo pasado, Bruner argumentó que el aprendizaje es, entre otras cosas, un proceso interactivo en el que las personas aprenden la una de la otra, y no solo a través de la narración y mostrando; está en la naturaleza de las culturas humanas formar comunidades en las que el aprendizaje es el resultado del intercambio mutuo (Bruner, 1997). Entonces, a partir de estas suposiciones, está claro que los docentes tienen la tarea de motivar a los estudiantes. Pero uno se pregunta, ¿Quién motiva a los docentes?

Algunos de ellos buscan una motivación extrínseca, es decir, de sus colegas, del director o de las familias. Para algunos docentes, una fuerte motivación proviene de averiguar que sus estudiantes aprenden y aprenden juntos. Otros, por otro lado, buscan una motivación intrínseca, a saber, creer en eso más para ser creído por otros. Es necesario depositar mucha confianza en la profesionalidad y en las propias habilidades y en el propio papel estratégico.

La motivación requiere un equilibrio adecuado dentro de la relación educativa y de formación que se crea entre los alumnos, los profesores y la familia. Este equilibrio, según lo observado por algunos autores, puede ser facilitado por el uso de mediadores de enseñanza específicos, como pueden ser, por ejemplo, las herramientas tecnológicas (Rossi, 2013), o incluso más, modelos pedagógicos específicos de referencia con sólidos principios éticos en la base y directrices operativas para trabajar y vivir la escuela en una dirección inclusiva y compartida.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.1 Formación del docente inclusivo

En esta nueva perspectiva del pensamiento inclusivo, ¿Qué función tienen y qué valores deben desarrollar los docentes?

Deben, en primer lugar, ser plenamente conscientes de la vocación que debe tener quien está llamado a enseñar, formar y a formarse como en una relación amorosa con el conocimiento y con sus compañeros de viaje, alumnos, profesores y familias, en la maravillosa aventura que representa la acción educativa.

Los docentes deben volver a evaluar y valorar, como afirma Massimo Recalcati (2014), la importancia irremplazable de la hora de clase. Hay que enamorarse profundamente todos los días de la profesión de enseñar y saber cómo mantener una hora de clase con pasión.

Debemos entender que una hora de lección significativa y apasionada puede cambiar la existencia, la vida de las personas. Puede representar un encuentro capaz de abrir mundos impensables hasta entonces. Ya no se trata de seguir el ideal del docente maestro – dueño, que dice la última palabra sobre el significado de la vida, pero la del maestro-testigo que abre nuevas perspectivas a través del poder erótico de la palabra y de saber cómo vivificarla (Recalcati, 2014, p.35).

El docente es la persona que tiene la gran capacidad de mejorar los días de un estudiante con una sonrisa, un pequeño gesto, una palabra de aliento y, como por arte de magia, nutre la confianza y la auto-estima que tiene en la vida.

Uno de los objetivos principales establecidos por la formación inicial es, sin duda, el destinado a ayudar a los futuros docentes a desarrollar su propia teoría pedagógica basada, esencialmente, en el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, lo que es coherente con los conocimientos, habilidades y valores que, a su vez, se reflejan en las habilidades docentes y profesionales (UNESCO, 2009).

Con respecto a la formación, en el contexto europeo, la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales ha desarrollado el proyecto de Formación Docente para la Inclusión (Agencia Europea, 2012), cuyo principal resultado fue dibujar un perfil real de los docentes inclusivos.

Este es un proyecto de tres años al que asistieron expertos nacionales de diferentes países europeos. Los aspectos que se tienen en cuenta son los siguientes:

- ¿Cuál docente para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?
- ¿Qué competencias esenciales debe poseer el docente para favorecer y extender la inclusión escolar y la inclusión de los alumnos?

En particular, el principal objetivo del proyecto en cuestión fue identificar algunos factores, incluyendo las competencias esenciales del docente, el bagaje educativo y cultural del mismo, los comportamientos que debe tener y los valores que debe poseer, independientemente de su asignatura de enseñanza, de la especialización, de la edad de los estudiantes o la escuela en la que enseña o, donde irá a enseñar.

Esto condujo a algunos valores fundamentales que se encuentran en la base de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos valores, a su vez, están asociados con áreas de competencia que incluyen comportamiento, conocimiento y competencia. De hecho, un comportamiento específico requiere un nivel de conocimiento y, en consecuencia, la capacidad de poder traducir el conocimiento en práctica.

El proyecto lanzado por la Agencia Europea, por lo tanto, presta especial atención a la formación inicial de docentes inclusivos, ya que representa la premisa fundamental a partir de la cual construir una escuela que se pueda definir inclusiva y de calidad.

Entre otras cosas, en el mismo proyecto se enfatizó que las vías de formación y/o enseñanza deberían ser capaces de:

1. desarrollar la capacidad de los nuevos docentes para ser más inclusivos en la práctica escolar cotidiana;
2. habilitar a nuevos docentes capaces en estrategias de enseñanza inclusiva, así como a expertos en contenidos disciplinarios.

La Agencia Europea tiene como principal objetivo el de mejorar las políticas y prácticas en el campo de la educación inclusiva consideradas en su interpretación más amplia, en el sentido de considerar y abordar las diferencias y la diversidad del alumnado en todos los contextos educativos, como cuestión de calidad. En el documento de 2012, como se indicó anteriormente, se elaboró un perfil del docente

inclusivo con la intención de estimular el debate actual hacia una reorganización formativa de ser docente en la actualidad.

El trabajo de la Agencia se centra esencialmente en cómo mejorar significativamente el rendimiento académico de todos los alumnos, en todos los niveles de aprendizaje y durante toda la vida, a fin de aumentar las oportunidades de éxito y la participación activa en la sociedad. El interesante documento, para ser leído y releído varias veces, con el fin de internalizar mejor los mensajes profundos de apertura al horizonte inclusivo posible, al que todos los profesores deberían dirigirse, destaca que la inclusión se basa en principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y describe cuatro valores esenciales de la enseñanza y el aprendizaje identificados sobre la base de la observación del trabajo de los docentes en el aula:

1. valorar la diversidad de los estudiantes - la diferencia entre los estudiantes es un recurso y una riqueza;
2. apoyar a los alumnos - los docentes deben cultivar altas expectativas sobre el éxito académico de los estudiantes;
3. trabajar con otros - la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes;
4. actualización profesional personal continua - la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores son responsables de su aprendizaje permanente.

Estos valores se desarrollan juntos con áreas relacionadas con el comportamiento, el conocimiento y la competencia, que se pueden resumir en la fórmula que “un determinado comportamiento o convicción personal requiere un cierto conocimiento o capacidad de comprensión y, por lo tanto, la capacidad de poner en práctica aquel conocimiento” (Agencia Europea, 2012, p. 13).

El documento abre las puertas a una reflexión seria sobre el perfil de los docentes y sobre los valores de una educación inclusiva concreta invirtiendo las líneas principales del debate actual y centrando la atención:

- sobre opiniones, comportamientos y creencias personales sobre la integración escolar, inclusión y diferencias en el aprendizaje;

- sobre la promoción del aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los alumnos;
- sobre el uso de enfoques de enseñanza efectivos en clases heterogéneas;
- en la capacidad de trabajar con los padres, las familias y otros profesionales, en la práctica reflexiva como un modelo de trabajo y la formación inicial como base para la formación continua y el desarrollo profesional.

Entre los indicadores propuestos en la publicación mencionada, solo se informan algunos de los que se consideran más significativos e importantes para ser explorados en las rutas de formación del docente inclusivo y en nuestra argumentación:

- la inclusión escolar es una reforma social no negociable; o el acceso a la educación obligatoria en clases comunes no es suficiente;
- participación significa que los alumnos deben participar en actividades de aprendizaje útil e importante para ellos;
- la inclusión se describe en términos de presencia (acceso a la educación), participación (calidad de la experiencia de aprendizaje) y logro (de resultados educativos y éxito escolar) de todos los estudiantes;
- La clasificación y catalogación de los alumnos puede tener un impacto negativo en las oportunidades de aprendizaje;
- Los docentes competentes enseñan a todos los estudiantes;
- Los métodos de evaluación deben basarse en los puntos fuertes de un estudiante.

La Agencia, además de poner a disposición un marco de referencia teórico fuerte, las bases conceptuales del perfil y la conexión con las prioridades políticas europeas para la formación escolar y docente, también enfatiza el papel fundamental del docente en la construcción de la autoestima del estudiante y, en consecuencia, el poder de ejercer un importante papel en la expresión de su potencial de aprendizaje.

Una escuela inclusiva necesita un camino continuo de formación y actualización, que debe ser, entre otras cosas, estructural, obligatorio y permanente (Ley n.107/2015) tanto para el docente como para el cuerpo

gerencial. Este camino debería ir más allá del tradicional modelo dual de separación entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo, ya que, hasta hoy, parece ser obsoleto e inadecuado para representar una realidad multifacética y pluriproblemática como la de la dimensión inclusiva.

De la misma manera, la didáctica también debería ir más allá de su *didáctica adaptada*, para convertirse en una didáctica abierta y flexible que sea perfectamente capaz de implementar elecciones inclusivas e integrales que eviten “la deficiencia arriesgada de categorización y fragmentación de las intervenciones en clase” (Rossi, 2014, p.54).

También debemos tener en cuenta el hecho de que, en los últimos tiempos, como ya se destacó anteriormente, los niños identificados con necesidades educativas especiales están aumentando cada vez más, debido a diferencias lingüísticas y culturales, malestar social generalizado, dificultades de aprendizaje: todo esto debe considerarse como un punto desde el cual comenzar a construir una escuela más acogedora, que reflexiona profundamente sobre el concepto de normalidad y diversidad.

En este sentido, es bueno recordar la mencionada Directiva Ministerial de 2012 sobre las NEE, que, desde diferentes puntos de vista, ha sido interpretada, como una herramienta generativa adicional para la categorización y el etiquetado. En realidad, para ser aplicado correctamente el nuevo paradigma inclusivo, es necesario superar estas etiquetas para una interpretación inclusiva de las necesidades educativas personales de todos los estudiantes.

Este último concepto debe entenderse ahora en términos del funcionamiento humano propuesto por la Clasificación CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), para todos (Ianes, 2005), según el cual cualquier dificultad evolutiva del funcionamiento, permanente o transitorio, en el campo educativo y/o de aprendizaje, debido a la interacción de los diversos factores de salud debe evaluarse de acuerdo con el modelo CIF de la OMS, y que requiere educación especial ordinaria que considere a la

individualización y a la personalización como principios de equidad y justicia social.

Como ya se señaló en el cap. 1, la clasificación CIF elaborada por la Organización Mundial de la Salud(2001) utiliza un modelo antropológico para el cual el bienestar, el funcionamiento, la salud o las dificultades no son sino el resultado de un sistema de influencias recíprocas entre los aspectos biológicos, estructurales, de participación en roles sociales, de facilidades u obstáculos ambientales.

En consecuencia, si la discapacidad o cualquier otra necesidad educativa especial debe entenderse como la consecuencia/resultado de una relación compleja entre la condición de salud de un individuo, los factores personales y los factores ambientales que representan las circunstancias en las que vive (Ianes, 2005), y si también es cierto que el entorno puede ser una barrera o puede actuar como facilitador, se deduce que incluso el entorno escolar debería cambiar necesariamente.

La escuela y sus consecuentes procesos inclusivos deben, por lo tanto, asumir la dimensión de dinamismo para permitir la participación y el acceso al conocimiento a través de cursos y métodos de enseñanza plurales, divergentes, individualizados y, en muchos casos, personalizados.

El cambio de rumbo que la escuela inclusiva está llamada a emprender puede identificarse en la relación entre medios y fines, donde, de hecho, si por un lado los diagnósticos clínicos y las intervenciones legislativas sobre el tema han tratado de representar el objetivo establecido por el proyecto de inclusión por otro lado, tal vez hayan obstaculizado el progreso del estudiante, así como la consideración global del individuo, usando un tipo de restricción de etiquetado. El paso hacia el modelo de escuela y sociedad inclusiva debe tener en cuenta, sobre todo, la nueva visión de la CIF (OMS, 2001), es decir, una nueva visión global de la persona y el conocimiento de la amplia difusión de necesidades educativas especiales/personales, que necesitan nuevas herramientas y

parámetros organizativos diversificados de la enseñanza para la mejora generalizada y constante de procesos, metodologías y resultados.

Permanece el hecho de que, sin embargo, la educación inclusiva está dirigida a todos los alumnos y, como podemos suponer, su realización requiere un replanteamiento global de los planes de estudio, las estrategias organizativas, la gestión y el estilo relacional de la escuela.

Como han observado Booth y Ainscow (2002; 2008; 2011), la inclusión es una actividad concreta que se expresa a través del desarrollo y la implementación de buenas prácticas. Es el resultado de dos procesos interrelacionados, a saber, el aumento de la participación de todos los alumnos y la reducción de la exclusión de la cultura y de los currículos comunes. Estos autores, en particular, afirman que el concepto de necesidades educativas especiales también debe superarse, ya que implica que los alumnos sean etiquetados de acuerdo con sus límites y no de acuerdo con su potencial y, por lo tanto, sugieren abandonar este concepto para reemplazarlo con el que de obstáculos al aprendizaje y a la participación, considerando, entonces, la discapacidad como un producto del contexto cultural en el que se opera. Y, en consecuencia, la necesidad de organizar actividades de formación para que sean inclusivas y accesibles desde el principio en lugar de intervenir a posteriori para eliminarlas.

Además, cabe señalar que la formación del profesorado, debe tener en cuenta los escenarios emergentes, aprovechando un conocimiento más amplio y completo de la persona y promoviendo la reorganización de las prácticas escolares de planificación programáticas y educativas que tengan en cuenta múltiples perspectivas de diferenciación y personalización, así como enfoques individuales, colectivos y sociales.

La heterogeneidad de la clase donde el docente se relaciona viene dada no solo por estudiantes con discapacidades certificadas, sino también por estudiantes con otras dificultades, dificultades de aprendizaje, situaciones familiares difíciles, desórdenes emocionales, psicopatologías o conductas problemáticas: un conjunto de situaciones que siempre generan necesidades educativas

especiales, que, en el contexto escolar, requieren una respuesta adecuada, lo que contribuye a la inclusión del alumno en la escuela y en la comunidad extraescolar.

Sin duda alguna, una inclusión de calidad, que tenga en cuenta los campos de expresión de la persona, cognitiva, relacional y psicológica, ciertamente no es fácil de alcanzar y/o concluyente en la inmediatez, pero ya no se puede descuidar, ni dejar de tomar en cuenta todos estos aspectos.

Para que una clase asuma el aspecto de una verdadera comunidad, dentro de la cual los estudiantes puedan percibir un sentido de pertenencia, estima mutua y a la que cada uno de ellos pueda contribuir activamente, es esencial que el docente ponga en práctica las estrategias de apoyo a la prosocialidad y la solidaridad entre los miembros de la clase (Stainback y Stainback, 1993), como hecho incuestionable, la experiencia escolar representa para todos los alumnos una etapa fundamental de crecimiento personal y social.

A través de la escuela ordinaria comienzan a realizarse los caminos de la autonomía personal, afectiva y cognitiva, que abren la posibilidad de verse a sí mismos como protagonistas de sus elecciones en una perspectiva de futuro.

Precisamente porque se trata de una experiencia de gran importancia, es necesario que las áreas de intervención escolar sean cuidadosamente diseñadas, para evitar que concentren expectativas poco realistas o frustrantes los diversos sujetos involucrados.

Además, se debe tener en cuenta que la escuela no solo debe intervenir en condiciones de dificultad personal, sino también en condiciones de desventajas medioambientales relacionadas, con el objetivo de eliminar barreras físicas, psicológicas y sociales que impiden al alumno vivir plenamente las fases de estructuración de la propia identidad y participación plena en la vida escolar y social.

La experiencia escolar, por lo tanto, es capaz de enriquecer(se), con la presencia de docentes adecuadamente preparados, teniendo en cuenta las

posibles diferencias funcionales, la capacidad compleja de reconocer roles diversificados para cualquier persona.

Estas intervenciones se desarrollan tanto a nivel transversal, extendiéndose a todas las áreas de la acción formativa (familia, escuela, trabajadores de la salud, asociaciones, amigos, etc.) como a nivel longitudinal, articuladas a lo largo del tiempo, a lo largo de la experiencia escolar y aún más allá.

El sentido y el significado de la inclusión educativa de todas las personas, que pueden o no estar en dificultades con respecto a los procesos de aprendizaje tanto escolar como social, siente, hoy más que nunca, la urgencia de satisfacer, con la participación de todos los sujetos institucionales involucrados, en forma sinérgica todas las intervenciones y oportunidades que ciertamente no pueden activarse en áreas aisladas y restringidas, como la escolar.

Desde un punto de vista operativo, en Italia, con la aprobación de la Ley 107/2015, se ha establecido las indicaciones importantes para la formación inicial y el desarrollo continuo de los docentes y ha empezado un verdadero plan nacional de formación (2016), con el objetivo de promover la colaboración entre los docentes en todos los contextos y se fijan entre las prioridades (punto 4.5) la inclusión y la discapacidad, que, retomando las directrices anteriores, indicaciones, regulaciones específicas sobre el tema, ha recordado que una de las características distintivas de la escuela italiana es la atención especial a la inclusión.

Por lo tanto, para interpretar la inclusión como una modalidad diaria de gestión del aula, la formación debería dirigirse tanto a docentes especializados en apoyo como a todos los docentes de (los varios) planes de estudio, con el objetivo de modificar el diseño curricular de forma flexible y abierto a diferentes habilidades, atento al desarrollo de competencias complementarias desarrolladas, que contribuyen a la trayectoria educativa personalizada de los alumnos/as.

El mismo documento, en línea con la visión inclusiva de los últimos años, subraya que un aspecto clave es también el de hacerse cargo del alumno, por

parte de toda la comunidad educativa, evitando procesos de delegación al único docente de apoyo.

Por lo tanto, de ahí la necesidad de intervenciones de formación específicas, selectivas, modulares - es decir, teniendo en cuenta los diferentes niveles iniciales de los que acceden a la formación - y, sobre todo, basados en una visión participativa de la inclusión y orientados hacia la colaboración y la enseñanza cooperativa.

Entre las líneas estratégicas de la formación del docente inclusivo, previsto en el Plan Nacional de formación Docentes (2016/2019), se indican las de:

- promover metodologías y enseñanza inclusivas;
- fortalecer las habilidades inclusivas de todos los docentes curriculares, a través de la aplicación de metodologías y técnicas para favorecer la inclusión y experimentación de modelos de colaboración y cooperación de los equipos docentes;
- promover la investigación sobre la educación inclusiva, incluidas las de carácter disciplinario y en sus conexiones interdisciplinarias, para producir recursos de enseñanza para docentes, en cooperación con universidades, centros de investigación y asociaciones;
- apoyar el desarrollo de una cultura de inclusión en el mundo escolar, en colaboración con el tercer sector, instituciones locales y sociosanitarias y otros actores locales para la asunción total de los proyectos de vida de todos los estudiantes;
- favorecer la integración entre las actividades curriculares y extracurriculares y entre la enseñanza formal y los métodos de enseñanza informal;
- promover el diseño de entornos inclusivos y profundizar el uso de las tecnologías digitales como herramientas compensatorias.

Formar docentes inclusivos significa ante todo compartir valores existenciales que guían cada camino formativo a lo largo de la vida, en una dirección de aceptación y apreciación de cada diferencia de acuerdo con un enfoque global

de la persona. Esta visión nos lleva a afirmar que el camino que hemos trazado es el de una capacitación básica compartida sobre los principios delineados para todos los docentes, en la perspectiva del CIF y con la ayuda de un modelo educativo estructurado, bien definido y al mismo tiempo abierto y flexible.

3.2 Práctica reflexiva en el proceso de formación inclusiva.

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por una gran complejidad incluso en el campo escolar. Esto presupone la maduración de la capacidad de tomar decisiones bien fundamentadas que tengan en cuenta no solo las inclinaciones personales, sino también las condiciones contextuales.

Este aspecto es muy importante para el desarrollo y la consolidación de la identidad personal y profesional, además de ser fundamental para poder aprender y gestionar la complejidad.

Tomar decisiones inteligentes significa tener tiempo para reflexionar sobre sí mismo, sobre las experiencias vividas y sobre las acciones tomadas en el pasado (Montalbetti, 2005).

Sin embargo, desde el momento en que la realidad actual, particularmente frenética y cambiante, no facilita estas condiciones, puede ser útil realizar una preparación específica al comienzo de su entrenamiento, enfatizando el rol y la importancia de la reflexividad en profesiones educativas (Grassilli y Fabbri, 2003).

En la vida cotidiana, cada situación, escena o palabra que cruza nuestro camino existencial, nos estimula a la reflexión personal, trayendo consigo todas las implicaciones circulares de un enriquecimiento experiencial que produce una verdadera forma de conocimiento, que no pertenece por completo a la teoría ya dada y ni siquiera a la práctica, sino que construye un nuevo conocimiento práxico que incluye ambos en un nivel superior de enriquecimiento.

El flujo de ideas, eventos y estímulos sensoriales de nuestros días también pueden fluir inconscientemente y automáticamente sin reglas, de forma secuencial y sin ninguna conexión de coherencia reflexiva.

En el pensamiento reflexivo, en cambio, emerge ese particular aún no visible, tácito, no expresado, que estaría totalmente perdido en ausencia de una cuidadosa consideración de la propia experiencia. De hecho, podemos considerar la reflexión como la vuelta del pensamiento sobre sí mismo después

de que se haya basado en las cosas, las acciones y los discursos (Contesini, 2016). El aspecto relacionado con la reflexión se ha estudiado durante mucho tiempo en diversas investigaciones relacionadas con la profesión docente y ha representado uno de los criterios para la planificación de la trayectoria formativa de los futuros docentes (Perrenoud, 2001; Paquay y Sirota, 2001).

El concepto general de práctica reflexiva está ampliamente contenido en el trabajo de Dewey ya de 1916, en el que el pedagogo y filósofo estadounidense considera la relación establecida entre pensamiento y acción como una forma de investigación “para superar las aporías vinculadas a una concepción de racionalidad y de conocimiento incapaz de dar cuenta de la lógica real de los procesos de reflexión que tienen lugar durante la acción” (Frega, 2012, p.29).

La suposición de la que esta teoría toma su punto de partida es la concepción para la cual cada actividad de reflexión se origina en una situación problemática y está dirigida a superarla para alcanzar un equilibrio posterior satisfactorio.

El énfasis en el papel desempeñado por el elemento contextual enfatiza la imposibilidad de poder interpretar, de acuerdo con una perspectiva aplicativa, la relación entre teoría y práctica.

Cuando se llega a un acuerdo sobre los objetivos de la intervención, la decisión de actuar es en sí misma un problema instrumental; en este caso, pueden surgir dificultades si los extremos están ausentes, confundidos o en conflicto.

En otras palabras, solo si hay un acuerdo entre los objetivos, la racionalidad técnica puede ofrecer un modelo interpretativo válido, de lo contrario, se enfatiza la inadecuación ya que “un conflicto relacionado con los fines no puede ser resuelto con el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada” (Fabbri, 2001, p.66).

Como apoya Frega (2012, pp.29-30), ya que el contexto en el cual operan los profesionales escolares parece incierto y carente de consenso tanto en los objetivos como en la interpretación de la situación educativa, el docente tiene que preceder a la intervención de un análisis exhaustivo y cuidadoso del

contexto, con el fin de sacar los aspectos que se pretendan modificar con prontitud y definir los objetivos.

De este modo, el docente pone de manifiesto la complementariedad entre pensamiento y acción: la primera es una forma de intervención, a través de la cual se solicitan situaciones, se someten a experimentos, se reestructuran y, eventualmente, se transforman para dirigirlas hacia esa solución a la que todo el proceso de investigación está dirigido.

El segundo, en cambio, es decir la acción, indica “una forma de resolver y tratar la situación” (Grassilli y Fabbri, p.58).

A través de la práctica reflexiva, el sujeto puede estructurar el contexto problemático teniendo en cuenta criterios que no posee a priori, ya que éstas se construyen y se procesan en respuesta a una “conversación reflexiva con la situación” (Montalbetti, 2005, p. 52). El concepto de práctica reflexiva presentado por Dewey representó entonces el principal punto de referencia para otras obras posteriores, como las de Schön (1993; 2006).

En este sentido, se ha observado que Schön “no hace más que revitalizar y conceptualizar explícitamente la figura del practicante reflexivo al proponer una epistemología de la práctica, la reflexión y el conocimiento en acción”(Parrenoud, 2001, p.15).

De hecho, el estudioso estadounidense introduce la distinción entre reflexión en acción y acción, observando que el primero indica actividad en una situación orientada a guiar las acciones del sujeto y por lo tanto está dirigido a monitorear y regular automáticamente el acto; el segundo, en cambio, se refiere a la experiencia ya completada, analizándola y adquiriendo conciencia de su dinámica.

Cabe aclarar que no todos los académicos de este campo están de acuerdo con esta distinción. De hecho, algunos enfatizan la importancia de la reflexión durante la acción, ya que le ofrece al sujeto la oportunidad de modificar su comportamiento, haciéndolo funcional para conseguir los objetivos (Saint-Arnaud, 2001, p.18); otros, por otro lado, creen que la reflexión puede tener

lugar al final de la acción, ya que, durante el curso de la actuación, las dinámicas que guían el comportamiento no se pueden captar (Paquay y Sirota, 2001,p.5).

En particular, de acuerdo con esta última visión, la reflexión es una herramienta útil para sacar "conocimiento en acción" (Fischer, 2002, p. 153) que, en algunos casos, dirige la actividad de una manera implícita.

Como se mencionó anteriormente, relativas a la naturaleza, a las funciones, a los niveles y a los objetos que residen en la base de la encuesta reflexiva hay una gran confusión (Zeichner, 1994, p. 9). En concreto, según lo informado por el texto de Montalbetti (2005), según lo revelado por un estudio llevado a cabo en la Université Catholique de Louvain (De Cock, Paquay y Wibault, 2006), relativo a la naturaleza del proceso de reflexión, se pueden identificar algunas interpretaciones. En primer lugar, la práctica reflexiva se entiende como un proceso de reflexión y consiste en una serie de operaciones cognitivas y dirigido a la identificación de las disposiciones apropiadas para alcanzar los objetivos mediante el uso de los recursos que tiene; en segundo lugar, la práctica reflexiva es una forma *sui generis* de investigación, de la que pueden derivarse una o más acciones (Dewey, 1933, p.4).

Dewey mostró que la reflexión no implica una secuencia de ideas, sino una concatenación, para que cada idea determine la siguiente y cada resultado se coloque en relación con las anteriores. Para este autor, el proceso de la práctica reflexiva consiste en las siguientes fases principales: intuición, problematización, formulación de la hipótesis, reflexión y verificación.

Por otro lado, en cuanto a la reflexión en acción, Schön enfatiza la dimensión heurística, definiendo la investigación reflexiva como un proceso de experimentación. En este sentido, cuando el sujeto reflexiona en el curso de la acción, se convierte en un investigador en su contexto práctico. Él no depende de las categorías tomadas de una teoría o técnica preestablecida, sino que construye una nueva teoría, basada en la singularidad de la situación.

Su investigación no se limita a la elección de métodos, sino que se mueve desde un acuerdo hecho con respecto a los propósitos; no separa los fines de los medios sino que los define juntos, dentro de la situación problemática.

Otros estudiosos, además, definen la práctica reflexiva como un proceso destinado a resolver problemas específicos y, por lo tanto, su propósito es buscar estrategias efectivas para alcanzar los objetivos establecidos. Finalmente, otros estudios muestran que el objetivo principal de la investigación reflexiva es mejorar la comprensión de la actividad profesional (Ghione, 2010): en esta perspectiva, la misma se ve como un proceso de aprendizaje.

La mejor manera de pensar es el pensamiento reflexivo. John Dewey (1910), en *How We Think*, define la reflexión como ese tipo de pensamiento que consiste en el plegarse mentalmente sobre un sujeto y dirigir a ese una consideración seria y continua, un pensamiento que no aparta la vista de lo que sucede, tratando de dar orden y control a la cadena de ideas, con un propósito, un fin y una cuidadosa investigación personal.

La función del pensamiento reflexivo es transformar una situación en la que ha tenido lugar una experiencia de oscuridad, duda, perplejidad, conflicto o perturbación de cualquier tipo, en una situación clara, coherente resuelta y armoniosa.

Solo el pensamiento reflexivo puede transformar una acción neutral, ciega, impulsiva o repetitiva en una acción inteligente, vivida y llena de significado, capaz de determinar un control intencional de la acción educativa. Para Dewey, la presencia del individuo con su entorno es constante, reacciona y actúa continuamente con y sobre él y esta interacción produce experiencia. En este proceso dinámico, la experiencia es realmente educativa cuando produce la expansión y el enriquecimiento del individuo, lo que lo conduce a la mejora de sí mismo y del entorno que él mismo vive.

En el contexto de la educación inclusiva, en particular, las influencias sociales, las modas didácticas, los automatismos o, peor aún, los estereotipos y los prejuicios, pueden llevar a acciones incorrectas, repetir errores en lugares comunes o hacer lo que siempre se ha hecho, sin una consideración sustancial de lo que uno realmente piensa

acerca de los principios subyacentes del fenómeno. Por esta razón es importante educar a pensar para reflexionar, a fin de evitar la difusión de prácticas anónimas y muy a menudo cuestionables.

La apertura de la mente, el interés total en la cuestión de la inclusión y la responsabilidad por las propias decisiones representan la columna vertebral de la educación y el ser docente en la sociedad compleja que nos gobierna.

La educación para todos presupone un sentido profundamente democrático del conocimiento, de la participación social de cada habitante de la escuela y considera la experiencia inmersa en una interacción continua entre sujeto y entorno, que tiene en cuenta la estrecha relación del principio de continuidad entre pasado, presente y futuro, con miras al crecimiento y desarrollo orientados hacia el bienestar positivo de cada individuo y de toda la comunidad educativa.

La comprensión de la experiencia debe, por lo tanto, tener en cuenta el hecho de que el presente se puede entender, dependiendo de la acción, y por lo tanto del futuro, solo si uno entiende el pasado que lo ha generado. En este proceso entra en juego el docente que hace la experiencia significativa si da la impresión y crea las posibilidades para su desarrollo adicional, y el valor de la experiencia consiste en la posibilidad de continuar la experiencia que nos ofrece (Fedeli, 2008).

“Educar significa estar involucrados en una acción práctica con un alto nivel de problemática y el docente siempre se enfrenta a situaciones problemáticas abiertas, es decir, a situaciones para las cuales no hay una solución previamente disponible” (Mortari, 2003, p. 9).

La actividad del docente, en los procesos educativos en general e inclusivos, es algo que no tiene la oportunidad de comprar en paquetes con soluciones envasadas y los especialistas no son capaces, a través del diagnóstico etiquetado, de prescribir soluciones predefinidas, “cada situación educativa tiene algo propio y único que escapa a cualquier forma de categorización preconstituida” (Mortari, 2003, p.54).

Para entender esto, el docente debe despojarse de cualquier forma de *pereza mental*. Es solo cuando se cree saber algo que se debe mirar hacia otras perspectivas, ya que se

encuentra siempre y solo con una situación educativa y cada relación se convierte en algo único.

Con respecto a este punto de vista conceptual, Schön (1993, pp. 88/89), sostiene que “cuando el fenómeno en consideración sale de las categorías ordinarias de los conocimientos en la práctica, presentándose como único o inestable, el profesional puede llevar a cabo y criticar, a través de la reflexión su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción de este último y verificar la nueva descripción a través de una prueba de campo”.

La inclusión de las diversidades nos cuestiona continuamente para buscar y encontrar respuestas que nunca están definidas, y que siempre están contextualizadas ya que cada caso es singular. El proceso inclusivo de cualquier sujeto clasificado con discapacidad o con otras necesidades educativas especiales siempre requiere un proceso específico de análisis dirigido a aclarar una comprensión contextual, a través de la cual es posible captar el perfil original de la situación, para encontrar y dar forma a la mejor acción educativa inclusiva posible.

En este marco, el profesional reflexivo de Schön, y como tal el docente, es la persona que tiene la capacidad de dialogar conscientemente con la complejidad de la situación única que vive, con personas únicas y en contextos específicos. Él, que destaca como un investigador y aumenta el conocimiento y las habilidades, refleja sobre la acción a medida que se lleva a cabo.

En la formación del profesorado, la teoría y la práctica necesitan un condimento reflexivo, para impregnar los significados compartidos de los valores educativos que queremos expandir en el campo de la inclusión de todos. Y esto ya no puede dejar de ver cómo la experiencia es una fuente de sensibilidad para los problemas que no se adaptan a las reglas estandarizadas existentes, de conocimiento útil para consolidar y enriquecer el nuevo conocimiento práxico que puede dirigir la acción en la dirección pedagógica correcta. La experiencia es lo que es y el conocimiento y la conciencia dependen de ella.

Estamos en nuestra experiencia y emergemos a través de ella como un evento en su flujo continuo; la experiencia es siempre más de lo que el sujeto puede entender. La

educación, en Dewey, debe concebirse no como un intento de gestionar la experiencia, sino como la generación de una experiencia nueva e impredecible a partir de la actuación.

La educación, en otras palabras, al igual que el pensamiento, implica un salto; un salto en un terreno desconocido. En cierto sentido, la educación se mueve desde la incertidumbre y genera incertidumbre.

Solo a partir de ella es concebible la renovación y la construcción de una nueva experiencia; en otras palabras, el sujeto siempre emergente que somos se constituye a partir del educativo y, por lo tanto, la educación no debe concebirse como el intento de entender y dirigir la experiencia, sino como el instrumento para generar nueva experiencia (D'Agnese, 2016).

Mortari (2003), enfatiza que el conocimiento de(l) que se nutre la experiencia educativa es un conocimiento que se construye con la experiencia deseada, no como un simple hacer, involucrarse en alguna forma de actividad, sino que se forma cuando la experiencia se convierte en un objeto de reflexión y el sujeto se apropia conscientemente de ella para comprender completamente el significado de lo que sucede. Para que haya experiencia, es necesaria una intervención del pensamiento que nos permita poner en palabras la experiencia que le da existencia simbólica.

Un punto de referencia fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo, después de las ideas de Dewey, es ciertamente Donald Schön, quien con su *The Reflective Practitioner* (1993) abre el camino a numerosos estudios, investigaciones y nuevas interpretaciones del conocimiento generado por la reflexión y la utilidad relacionada a (la) “capacitación en torno al aprendizaje a través de la experiencia” (p.13) y al desarrollo profesional también para docentes.

El enfoque del estudio de Schön es “el análisis de la estructura distintiva de la reflexión en acción” (p.26) que lo define como un proceso global, “fundamental en el arte a través del cual los profesionales a veces se manejan bien con situaciones caracterizadas por incertidumbre, inestabilidad, unicidad y conflictos de valores” (p. 77).

En el mundo problemático de la escuela para todos, la práctica reflexiva es fundamental para dar luz y encontrar soluciones adecuadas a la peculiaridad del caso individual, de

la acción personalizada, siempre presente en la acción práctica de hacer una buena escuela inclusiva. Porque cuando el docente “refleja en el curso de la acción, se convierte en un investigador que trabaja en el contexto de la práctica. No depende de las categorías consolidadas de teoría y práctica, sino que construye una nueva teoría de caso único” (p. 94). Continúa, Schön, que la reflexión en acción desencadena un proceso que se desarrolla y enriquece en espiral a través de fases de apreciación, acción y nueva apreciación.

La situación única e incierta se entiende a través del intento de transformarla y se transforma a través del intento de comprenderla, en un proceso recursivo que representa su esencia.

Es esta nueva dimensión de la complejidad social y la complejidad de la práctica educativa, donde la inclusión, en particular, plantea preguntas y requiere soluciones específicas continuas. La reflexión, en el curso de la acción o sobre la acción, se convierte en un punto de encuentro de conocimiento útil para superar las dificultades educativas y hacer surgir ese conocimiento práxico que genera buenas prácticas, que pueden ser utilizadas efectivamente entre los docentes.

Adaptar la complejidad educativa significa, para los docentes, cuestionar, regenerar sistemáticamente el propio conocimiento, detenerse a pensar constantemente y más sobre el cambio; pero también significa mejorarse en la construcción de un nuevo conocimiento no expresado, creativo y compartido, útil para toda la comunidad de práctica (Wenger, 1998).

En la comunidad de práctica, el vínculo creado entre las personas que forman parte de la misma se debe al hecho de que todos los participantes creen en lo que hacen: se involucran en una actividad de colaboración unida por un único interés, un objetivo o un problema que debe enfrentarse interactuando regularmente para aprender a hacerlo mejor, en el que se llama al individuo a cumplir el cambio: no es más un elemento marginal del proceso, que se convierte en el promotor y defensor al mismo tiempo (Pignalberi, 2013).

El cambio pedido por la complejidad del evento educativo, por lo tanto, requiere a(de) los docentes habilidades específicas, desafíos continuos de adaptación, transformación

e innovación educativa. Y esto solo se puede lograr si los profesores escuchan, planifican, tratan de actuar en clase y reflexionan sobre qué hacer, sobre lo que sucedió y luego intentarlo de nuevo. Porque si un maestro aprende bien, incluso los alumnos aprenden y toda la escuela crece (Parmigiani, 2018).

Entre las capacidades que requiere una buena práctica reflexiva no puede faltar la de captar lo particular, describir e interpretar una situación, hacer surgir los pensamientos ocultos que afectan los procesos de elaboración de los significados de las acciones; saber entender las relaciones que tienen los conceptos con la experiencia, saber cómo construir conexiones y comprender la red de procesos que estructuran las diferentes situaciones, identificar los automatismos del pensamiento, reconocer los sentimientos emocionales relacionados con el hacer y la relación que estos tienen con el universo de valores y las verdades atribuidas a sus significados.

Por todo ello, la formación inicial y permanente del docente inclusivo debe partir del hecho de ser considerado como arquitecto creativo y reflexivo de las propias acciones en situaciones únicas, no categorizadas en soluciones envasadas, sino abiertas, flexibles y plurales cuando se actúa de manera reflexiva. La inclusión, vista como un proceso dinámico, siempre abierto y flexible a las necesidades de todas las personas, al contexto y al bienestar de todos los actores protagonistas, está estrechamente vinculada al desarrollo del pensamiento reflexivo, particularmente entre los profesionales que deberían producir una práctica didáctica inclusiva.

Educación a los educadores (Morin, 1997) en la práctica reflexiva empuja la formación hacia un pensamiento ampliado, como un componente esencial del pensamiento crítico, el único capaz de ayudar a construir, día tras día, una imagen menos simplificada de la acción educativa. Necesitamos educar nuestros pensamientos sobre la reflexión continua, como un estilo de vida educativo, para desenmascarar y demoler los obstáculos al aprendizaje de cada estudiante y para que la flexibilidad mental sea un horizonte de sentido para seguir.

Pensar en lo que se hace, en contextos inclusivos, con casos específicos, únicos y singulares de personas que necesitan ser bienvenidas en entornos estructuralmente suaves que se adaptan a las necesidades expresadas aquí y ahora, con todas las

implicaciones biopsicosociales (OMS, 2001; 2007) que se determinan, requiere la plena conciencia de una actividad mental capaz de percibir la problemática y activar una mirada inteligente sobre la realidad de las cosas que ocurren y suceden, dispuesta a captar la perplejidad, la duda o el problema, por lo tanto vigilante y atenta a la situación experiencial vivida.

Mortari (2003, p. 26/27), argumenta que educar en la reflexión en acción significa promover la atención a la vigilancia, con respecto al contexto en el que actuamos, comprender las situaciones inciertas y encontrar la solución correcta [...] Se trata de imaginar más de una estrategia decisiva y sopesar las implicaciones antes de tomar una decisión para la acción.

Estimular el aprendizaje experiencial, estrechamente vinculado a la práctica de campo, produce ganancias individuales, como profesional único, a medida que se adquiere riqueza en la conciencia de cómo pensamos y cómo actuamos; y ganancias colectivas, como una comunidad reflexiva involucrada en la resolución de problemas, en la construcción de nuevas directrices y, por lo tanto, para todo el mundo de la educación inclusiva.

El reflejo crítico de la experiencia es la herramienta por la cual el profesional de la escuela puede superar las distorsiones y los errores de los marcos de referencia que se dan por sentados y que, sin criticar, inducen al adulto no solo a ver la realidad de una manera que limita arbitrariamente lo que se incluye, sino que impide la diferenciación, dificulta otros enfoques a la visión de la realidad, o no facilita la integración de la experiencia (Mezirow, 2003).

La práctica de la enseñanza no puede concebirse exclusivamente como un conjunto de actos observables, simplemente acciones y reacciones lineales, sino que debe verse como una trama dentro de la cual residen las elecciones y decisiones que una persona asume en relación con las conductas que se emplean en una situación dada. En particular, la interacción con los demás, en el proceso de reflexión, juega un papel fundamental en el crecimiento profesional de todos los docentes, comprometidos constantemente en situaciones en las que es necesario tomar incluso decisiones difíciles sobre la educación, ya que, cuando se comparten activamente las experiencias

profesionales entre colegas, utilizando la reflexión, la búsqueda constante de soluciones a los problemas, así como la retroalimentación, estas decisiones pueden, muy probablemente, traducirse en acciones informadas de los hechos.

Esto muestra que la enseñanza nunca puede considerarse una actividad solitaria, sino que contempla una interrelación continua entre profesores, estudiantes, padres, colegas y la creación de una comunidad en la que se discuten los problemas y se sugieren posibles soluciones; la interacción brinda a los participantes nuevas perspectivas de enseñanza y apoya su desarrollo (Nuzzaci, 2011). Como señala Montalbetti (2005, p 68) “la acción educativa, por lo tanto, tiene en sí misma un significado social implícito que debe convertirse en un objeto de reflexión”.

Entrando en los detalles de la contribución presentada hasta ahora, podemos confirmar que la práctica reflexiva es particularmente relevante en la formación inicial y continua de los profesores, ya que produce el hábito necesario y positivo que capta matices educativos preciosos, que de otro modo no se expresarían y que deben aprenderse con métodos y técnicas específicos, capaces de dar sentido y fuerza a la dimensión de la identidad profesional del docente inclusivo, como un verdadero valor formativo, junto con la teoría y la práctica, dirigido a mejorar el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

Entre las técnicas formativas más relevantes para entender el significado completo de la reflexión en el curso de la acción, Mortari (2003, p. 87), asigna un lugar prominente al *diario de campo*, un instrumento que acompaña y amplía el pensamiento reflexivo del maestro y que contribuye a desarrollar varias habilidades profesionales esenciales para la enseñanza, como la capacidad de observar, analizar, documentar y poner a disposición un material experiencial sobre el cual regresar reflexivamente para tomar conciencia de sus experiencias educativas y experiencias mentales que las han acompañado.

Otra técnica de desarrollo del pensamiento reflexivo es la de escribir, analizar individualmente y compartir con otros la propia biografía formativa, ya que nos permite interiorizar y consolidar la visión del mundo, nuestros valores éticos, nuestras

experiencias y pasajes formativos. Una reconstrucción que facilita el surgimiento de las certezas e incertidumbres de nuestra historia.

Los grupos de discusión (*focus group*) y las entrevistas dialógicas entre colegas son otra herramienta de gran valor para compartir experiencias y estimular el pensamiento plural, indispensable en el ámbito educativo de la complejidad.

Una nota especial, además del estudio de la literatura crítica, útil para la reflexión personal y en grupo, a los incidentes críticos, historias cortas de eventos problemáticos y/o positivos que generan oportunidades de reflexión, que son el trasfondo de la realidad cognitiva del interesado y en las conversaciones estimula la aparición de diversas interpretaciones, que involucran activamente a los participantes en la evaluación del proceso reflexivo activado.

En última instancia, la práctica reflexiva es un buen hábito que genera buena práctica educativa para el docente, ya que produce la conciencia en el actuar de manera profesional y el cuidado de su ser interior, para la comunidad educativa, ya que comparte el conocimiento intersubjetivo y múltiples interpretaciones de la realidad. Y para el mundo de la educación inclusiva, porque amplifica los valores que están en la base de la educación en una búsqueda constante y continua de formas para mejorar el entorno de enseñanza y aprendizaje, ocupación digna de excelentes docentes.

Brookfield (1995; 2012) sugiere que el camino para descubrir el significado profundo de la enseñanza es a través de un proceso de reflexión crítica. A través de una perspectiva multidimensional de las cuatro lentes (autorreflexión, retroalimentación con los alumnos, comparación con compañeros e investigación), los docentes críticamente reflexivos, para este autor, pueden llegar a ser excelentes profesionales, que continuamente perfeccionan la voz auténtica de su trabajo y cuidan una rectitud pedagógica que revela el valor y la dignidad de la enseñanza.

CAPÍTULO 4

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

4.1 Discapacidad del currículum

En el contexto moderno, la escuela representa sin duda alguna, uno de los lugares más significativos para expresar necesidades, para promover el desarrollo formativo y aprender a vivir. La institución escolar considera las potencialidades de cada persona en el respeto de la *huella* que manifiesta la singularidad de cada uno en la relación con los demás. En la escuela, los niños y los jóvenes aprenden, antes de todo, a conocerse a sí mismos en la relación con la comunidad, para construir juntos un mundo más justo (Canevaro,2013) y los adultos tienen la gran responsabilidad de ofrecerse como modelos de vida positivos para compartir el sentido profundo de la existencia que implica a todos.

Edgar Morin (2015) afirma que la escuela debe “proporcionar el viático benéfico para la aventura de la vida de cada uno” (p.36):es en este viático benéfico que tenemos que descubrir el significado de la pluralidad concebida como una riqueza de cada uno, necesaria en el desarrollo de todos, superando la perplejidad y restantes superestructuras relativas a un pensamiento dual, binario y parcial, que todavía hoy intenta explicar la realidad humana de manera simple en categorías de oposición normal/discapacitado, sano/enfermo. ¿ La escuela está lista para acoger a todos? ¿Está lista para acoger el universo de las diversidades que caracteriza la totalidad de los alumnos? Sí, y (¡por supuesto! Las diferencias ya no son situaciones excepcionales, ejemplos extraordinarios, casos únicos, sino normalidad de las diversidades (Canevaro, 2006, p. 10).

La escuela italiana, como ampliamente debatida, ha recorrido un camino evolutivo, ahora irreversible, de valor cultural inestimable, todavía en progreso, y que podemos resumir en la conexión histórico-legislativa de los términos: inserción-integración-inclusión, que algunos autores intentan explicar como una acción de ruptura positiva causada por un pensamiento divergente, sustanciado por principios y valores, como referencias teóricas, y respaldado por comparaciones dirigidas a descubrir nuevos modelos culturales orientados hacia un enfoque inclusivo que se consolide y ya no sea negociable.

Incluso hoy, lamentablemente, “la sensación es que hay principios generalizados que afirman el valor de la integración/inclusión y que estos, ciertamente reconfortantes porque están muy extendidos, no están respaldados por una práctica operacional igualmente extendida. La enseñanza inclusiva parece ser fuerte en principios conceptuales y débiles en aplicaciones y operaciones organizacionales” (Canevaro, 2013, p. 19). Y de nuevo, recordando a Guilford (1967), por la distinción entre pensamiento convergente y pensamiento divergente, podemos afirmar que “el pensamiento convergente, que tiende a identificarse con el pensamiento lógico, se activa en situaciones que permiten una única respuesta pertinente [...] al pensamiento divergente, que incluye en sí mismo el pensamiento cognitivo y de creatividad; en cambio, se activa en situaciones que permiten más formas de salida y desarrollo; por lo tanto, parece que la lógica del pensamiento divergente es interesante en una realidad que quiere aceptar la pluralidad y crecer con ella” (Canevaro, 2013, p. 19).

En la perspectiva inclusiva, el pensamiento divergente se convierte en algo fundamental para ver las infinitas posibilidades inexploradas del nuevo paradigma de la aceptación normal de la diversidad de cada persona, una dimensión indiscutible, de certeza absoluta y un punto de partida para la construcción del nuevo modelo de inclusión. En este sentido, reconocemos la variabilidad subjetiva que cada persona lleva consigo, en su herencia genética, y con la que manifiesta su propia singularidad. En esta nueva perspectiva, nuevamente Canevaro (2013), afirma que la “inclusión es una amplia perspectiva ecosistémica” (p.17), que amplía los horizontes para todos y se desarrolla en un proceso dinámico de participación activa en la relación inseparable entre el individuo y la sociedad, resaltada por el modelo biopsicosocial elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), que “tiende a sintetizar los dos modelos (médicos y sociales) en un único marco conceptual coherente, basado en la suposición de que en el fenómeno de la discapacidad, la dimensión biológica y la dimensión sociocultural está estrechamente entrelazada” (Ferrucci, 2004, p.17) y se refiere a una nueva interpretación del concepto de bienestar que indiscriminadamente concierne a cada sujeto en algún momento de la vida.

En los últimos años, la globalización de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad (NU, 2006) y el debate internacional sobre la educación para todos, con reuniones y documentos previamente informados, han solicitado ver el mundo de la discapacidad/diversidad con un vistazo diferente; los eventos existenciales están pasando y modificando nuestros hábitos educativos para abarcar los múltiples modelos de enseñanza que acogen y valoran las diferencias como el camino normal de la vida cotidiana, al cual la escuela y sobre todo los docentes, ya no pueden escapar.

Toda la sociedad educadora, la escuela y los profesores deben replantearse y reorganizarse para acoger y valorar, respetando las características, las actitudes y el potencial de todos.

La multiplicidad de las características y estilos de aprendizaje/enseñanza de alumnos y docentes, que se presentan todos los días en nuestro sistema escolar, plantea la necesidad y el incentivo para construir proyectos educativos democráticos y compartidos, inspirados en los principios de la inclusión como proceso horizontal de atención y equidad a las necesidades educativas esenciales para una escuela de todos y cada uno (MIUR, 2012, p.20), proponer flexibilidad como heterogeneidad en los caminos, estrategias y métodos de enseñanza, para diferenciar la oferta educativa y responsabilidad como conciencia de las elecciones y evaluación de las mismas (Miato y Miato, 2003, p.26).

Esta perspectiva requiere un cambio sustancial y cultural que pasa de una escuela solo de *programas* generales con adaptaciones posteriores para algunos a una escuela de co-planificación curricular inclusiva para todos los alumnos, que se nutre de la riqueza y los recursos de las diferencias que surgen, para una didáctica que se convierte en “enseñanza de la diferenciación <estructural> , del diseño educativo que ya tiene dentro de sí la universalidad que lo hace accesible a todas las diversas formas de aprendizaje. Diferentes formas de aprender, diferentes formas de enseñar, diferentes materiales, diferentes caminos, diferentes recursos, [...] mucha complejidad, mucho esfuerzo requerido”(Ianes, 2015, p. 14).

La perspectiva inclusiva de la evolución escolar italiana también se expande en coincidencia con la nueva visión del concepto de salud de la OMS (CIF: Clasificación

Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) “que presta particular atención al contexto, como un lugar plástico que debe adaptarse a las necesidades del individuo y no al revés” (Simoneschi, 2011, p.17), destacando así que la discapacidad no está solo en la persona o solo en el objeto, sino en su interacción.

Una visión que comparte plenamente el modelo social de discapacidad que, a diferencia del modelo médico, desvía el foco de atención del sujeto, considerado en su soledad y/o identificado solo en el daño personal, al contexto, considerado activo y responsable en los procesos de participación activa, reinterpretación y redefinición de la discapacidad como consecuencia o resultado de una relación compleja entre la condición de salud de un individuo y los factores personales y ambientales que representan las circunstancias en las que vive el individuo (NU, 2001).

La discapacidad asumida como una interacción desfavorable entre la persona y el contexto redefine el papel y las responsabilidades del entorno para determinar las condiciones críticas: un entorno/contexto con barreras o sin facilitadores puede limitar las actividades de una persona, mientras que un entorno accesible y facilitador puede favorecer; por lo tanto, se puede causar condiciones de discapacidad, consideradas ya no como problemas que se refieren solo a un pequeño grupo de personas, sino como experiencias que, a lo largo de la vida, todos pueden experimentar, ya que cualquiera puede estar en un contexto ambiental no adecuado para necesidades personales particulares.

La discapacidad no es una característica de la persona, sino una condición que se determina en un entorno desfavorable. De ello se deduce que la gestión del problema requiere fuertes acciones sociales y es responsabilidad colectiva de la sociedad en su conjunto implementar los cambios ambientales necesarios para la plena participación de las personas en todos los ámbitos de la vida social. La pregunta se refiere principalmente a actitudes e ideologías y requiere cambios sociales, que a nivel político se convierte en un problema de derechos humanos (OMS, 2001).

A menudo, las discapacidades se crean totalmente en el contexto, en forma de actitudes y prácticas discriminatorias y la incapacidad para eliminar los obstáculos al acceso y la participación (Booth y Ainscow, 2014, p.78).

Partiendo de la lógica del respeto a los derechos humanos, en una sociedad moderna que quiere definirse como civil, democrática y solidaria, que acoge y respeta las individualidades, debemos insistir en recorrer el camino de la inclusión educativa, sin reservas, con miras a un diseño curricular universal concebido, desde el principio, para todos y cuestionando las posibles innovaciones didácticas diseñadas para repensar el currículum (Baldacci, 2006), a la luz de los cambios sociales y culturales de nuestra época y para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno.

Fabio Dovigo argumenta que “si el objetivo de la inclusión es que todos los alumnos estén juntos tanto como sea posible llevando a cabo actividades conjuntas, entonces en lugar de construir programas” especiales “es necesario trabajar para modificar el currículo común, ampliarlo y diversificarlo, de modo que pueda acoger a las necesidades de todos” (Dovigo, 2014, p.22).

El panorama educativo se ha expandido enormemente y se ha vuelto extremadamente complejo. En este contexto, los objetivos de la escuela deben definirse en todo caso a partir de la persona que aprende, con la originalidad de su trayectoria individual y las aperturas que ofrece la red de relaciones que la vinculan a la familia y a las áreas sociales. La definición e implementación de estrategias educativas y docentes deben tener siempre en cuenta la singularidad y complejidad de cada persona, su identidad articulada, sus aspiraciones, habilidades y su fragilidad, en las diversas etapas de desarrollo y capacitación. El estudiante se sitúa en el centro de la acción educativa en todos sus aspectos: cognitivo, afectivo, relacional, corporal, estético, ético, espiritual, religioso.

En la perspectiva actual, por lo tanto, los profesores tendrán que pensar e implementar sus proyectos educativos y didácticos no para abstraer individuos, sino a personas que viven aquí y ahora, que plantean preguntas existenciales precisas, que buscan horizontes de significado dentro de cada existencia (MIUR, 2012, p. 9).

Como destacado en varios frentes, la perspectiva inclusiva de la escuela actual debe replantearse con un proyecto nuevo, casi revolucionario, en el que todos los elementos del plan de estudios (objetivos, métodos, materiales y evaluación) pueden acoger/satisfacer las necesidades auténticas de cada persona en formación.

En este marco conceptual, además del modelo social de la discapacidad, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)³, que expande el concepto más general en los procesos de educación y aprendizaje en particular, desplaza la atención hacia los límites de plan de estudios y no en el estudiante. Este es un enfoque innovador que despierta una profunda conciencia: dado que muchos planes de estudios no pueden adaptarse a la variabilidad individual, ha llegado a la conclusión de que es el currículum el que debe considerarse "discapacitado" y no el alumno, por lo que es necesario modificarlo para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes. Los principios DUA son más profundos que el acceso físico simple en la clase. Ellos, apoyados en contribuciones psicopedagógicas válidas y avances de las neurociencias, se refieren al acceso a todos los aspectos del aprendizaje.

¿Qué significa que los currículos están "discapacitados"?

En las últimas directrices DUA (versión 2.0) elaboradas por CAST en 2011 y traducidas al italiano en 2015, se destaca que los planes de estudios pueden ser "discapacitados" para saber quién, en qué y cómo pueden enseñar:

Quién: los planes de estudios a menudo no están concebidos, diseñados o validados para ser utilizados con los diferentes tipos de estudiantes que asisten actualmente a nuestras clases. Los estudiantes que están "al límite" - los que son excelentes, los que tienen necesidades especiales o discapacidades, los que están aprendiendo el idioma, y así sucesivamente - a menudo apoyan el efecto más controvertido de los currículos ideados para un "estudiante medio" ficticio porque estos planes de estudio no tienen en cuenta la variabilidad individual.

Qué: los currículos, a menudo, están diseñados para transmitir y evaluar información o contenido, sin considerar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, habilidades que los estudiantes necesitan para comprender, evaluar, sintetizar y transformar la información en conocimiento relevante. Los currículos tradicionales se basan principalmente en el apoyo escrito, que es bueno para difundir contenido narrativo y

³ Original: *Universal Design for Learning* (UDL) – CAST, Rose y Mayer, 2008.

descriptivo. Sin embargo, no son ideales para información que requiere una comprensión de procesos y relaciones, cálculos y procedimientos dinámicos.

Cómo: habitualmente, los currículos tienen opciones educativas muy limitadas. No solo están generalmente mal equipados para diferenciar la educación para diferentes estudiantes, o incluso para el mismo estudiante en diferentes niveles de comprensión, sino que están "discapacitados" debido a su incapacidad para proporcionar muchos de los elementos clave para el éxito educativo, como la capacidad de destacar características críticas o grandes ideas, la capacidad de proporcionar el conocimiento previo necesario, la capacidad de conectar nuevas habilidades a las anteriores, la capacidad de desarrollar habilidades y estrategias de éxito, la capacidad de controlar el progreso de forma dinámica, la capacidad de ofrecer una estructura graduada. La mayoría de los currículos actuales son mejores para presentar información que para enseñarla en clave crítica-reflexiva.

Ordinariamente el proceso típico para hacer más accesible el currículo existente es su adaptación, para hacerlos más comprensibles para todos los estudiantes. A menudo, los propios profesores se ven obligados a hacer intentos difíciles para adaptar los elementos curriculares inflexibles que no fueron diseñados para satisfacer la variabilidad individual de los estudiantes. La terminología del Diseño Universal para el Aprendizaje a menudo se aplica erróneamente a estas adaptaciones.

De hecho, el DUA se refiere al proceso mediante el cual un plan de estudios (objetivos, métodos, materiales y evaluación) se diseña de manera intencional y sistemáticamente desde el principio para abordar las diferencias individuales. En los currículos diseñados según los principios DUA, se pueden reducir o eliminar las dificultades y costos de una modificación posterior y adaptaciones de los planes de estudio "discapacitados", creando mejores entornos de aprendizaje que sean estimulantes y efectivos.

El reto no es modificar o adaptar el currículo para algunos estudiantes especiales, sino hacerlo de manera efectiva y desde el comienzo para todos. Existe una considerable cantidad de investigación que identifica la efectividad de diferentes prácticas basadas en hechos para estudiantes ubicados "al límite". Desafortunadamente, estas mejores prácticas no están disponibles para todos los estudiantes y, por lo general, solo se

ofrecen después de que los estudiantes hayan fallado en el aprendizaje propuesto de acuerdo con los programas tradicionales. A menudo, estas alternativas se proponen en lugares separados del grupo de la clase, en ubicaciones terapéuticas o especiales, donde los vínculos con el plan de estudios general y sus altos estándares se reducen, si no se eliminan por completo. Un plan de estudios DUA propone medios para reparar este tipo de situaciones y promover la inclusión de todos los estudiantes.

4.2 Neurociencias y principios de educación inclusiva

Navegando en el nuevo mar de las neurociencias, el descubrimiento de la neurona como unidad funcional del sistema nervioso es un fenómeno relativamente reciente, que fue el resultado del refinamiento de las técnicas anatómicas y microscópicas, que nos han permitido superar la idea de ver el cerebro como una gran masa gelatinosa, pero también como un conjunto de pequeñas células conectadas entre sí, a través de las sinapsis, que ocultan el profundo misterio de nuestros procesos cognitivos.

Todo el sistema cerebral se desarrolla progresivamente y nuestro cerebro está en interacción constante con el mundo exterior, esto determina la fascinante especialización de las neuronas en áreas cada vez más complejas de la industria, que se llaman redes neuronales, con miles y miles de conexiones que se forman y varían en respuesta a múltiples factores internos y externos a nuestro cuerpo.

Como señala Gallo (2003), una cosa parece ser confirmada, y es que cada proceso de maduración corresponde a una especialización que sin estimulación no se produce y que la maduración neuronal y la especialización están estrechamente vinculados a los estímulos recibidos del medio ambiente; y cada neurona puede tener también más de 100.000 conexiones con otras neuronas del cerebro. Después del nacimiento, el desarrollo del cerebro de cada individuo se construye en un entorno social y cultural con el que interactúa, con una maduración más lenta que otras especies de animales, y en esta interacción continua, la estructura del cerebro no permanece inalterada, sino que evoluciona continuamente junto con los otros cerebros y el mundo exterior.

El sistema nervioso es un conjunto de redes densas, masivamente interconectadas entre ellas y contiene el profundo significado de nuestros pensamientos, nuestras acciones y nuestras relaciones con los demás, quizás por esta razón, estemos fascinados por el conocimiento más detallado del funcionamiento y el porqué de cada conexión individual.

Por analogía, así como cada neurona está conectada a otras neuronas creando redes de conexiones infinitas, podemos imaginar a cada individuo conectado con otras personas,

creando redes sociales que evolucionan de manera sistemática con el mundo ambiental en el que vivimos.

En esta maravillosa red de conexiones, las funciones cognitivas y todo el proceso de aprendizaje de cada individuo es único.

Cada persona es diferente en su proceso de aprendizaje, en sus necesidades, necesidades especiales o necesidades educativas especiales; “pertenecen a cada uno y, en relación con los contextos de la vida, la necesidad es inherente a las relaciones e interacciones incesantes entre personas y personas, personas y contextos, y en el diálogo de los vivos” (Medeghini, 2015, p. 34).

Cada persona, en la dimensión global cuerpo-mente-contexto, aprende y reacciona de manera personalizada ante diferentes situaciones existenciales yo-otros-mundo.

En educación, se abre camino la idea de decir no al enfoque único, tratando de diseñar una escuela a medida para cada persona, donde “hacer diferencias” (Dovigo, 2007) y personalizar propuestas educativas es esencial para favorecer los procesos de todo el mundo aprendiendo de ahí el reconocimiento de la importancia del cuidado del entorno de aprendizaje, la elección de estrategias de enseñanza y estímulos adecuados en una visión global de la persona que aprende.

A partir del examen de los argumentos discutidos, surge, en base al conocimiento del funcionamiento del cerebro y la relación con el cuerpo y el medio ambiente, la clara visión de que esa experiencia y el sentido común sugieren que todos los individuos son únicos y aprenden de manera que, en diferente medida, son específicas para ellos. Más recientemente, incluso la ciencia ha aclarado la gran variabilidad de la capacidad humana de aprender (Gardner, 2005; Gallo, 2003; Rose, Meyer y Gordon, 2014).

La neurociencia moderna ve el cerebro como una red compleja de redes integradas y superpuestas y el aprendizaje se ve como el resultado de los cambios en las conexiones dentro y entre estas redes.

Esta nueva visión de la neurociencia es profundamente relevante para la educación, no solo porque se trata directamente de problemas de aprendizaje, sino porque proporciona una base para comprender la naturaleza y los orígenes de la variabilidad

en los procesos de aprendizaje, justificando la necesidad del porqué y cómo tenemos que cambiar nuestro enfoque de la enseñanza.

Dentro de estas miles de redes interconectadas del cerebro, incluso los centro de investigación como el CAST, como se mencionó ya anteriormente, muestran que podrían identificarse tres grandes redes neuronales (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes emocionales), especializadas pero que siempre trabajan juntas como un gran cuerpo, posicionadas en áreas definidas de nuestro cerebro, desde las cuales podemos extrapolar y definir , junto con el desarrollo de las ideas de grandes psicólogos cognitivos y pedagogos como Lev Vygotsky (Zona de desarrollo próximo, reconocimiento, participación, procesamiento de la información), Bloom (dominio cognitivo, psicomotor y afectivo) y otros (Piaget, Bruner, Wood, etc.), los principios educativos descritos en el enfoque del diseño universal para el aprendizaje o DUA (Meyer, Rose, Gordon, 2014 , pp. 29/33), los procesos educativos, incluida la educación inclusiva, incuestionablemente implícita.

“To learn we need to care about what we are learning and want to learn it; we need to take in and build knowledge; and we need to develop skill and fluency in our actions” (Rose, 2014, p. 31).

La variabilidad de la mente en crecimiento, la evolución del concepto de discapacidad hacia la aceptación incondicional de la diversidad humana y la complejidad de los procesos educativos, se centran con palabras claves como flexibilidad, colaboración, opciones, elección y pluralidad, para guiar una enseñanza efectiva e inclusiva, respetuosa con las peculiaridades de cada persona individual.

De estas claves emerge toda la fuerza de los principios fundamentales que deben guiar la acción educativa del docente inclusivo de hoy y de mañana, es decir, proponer estrategias, métodos y materiales siempre en plural, para no enredarse en la red del concepto cuestionable de normalidad o de los estándares educativos para los estudiantes que se encuentran en un promedio que no refleja la realidad, con el riesgo de dejar en los márgenes, que ya no es pensable, una parte integral y sustancial de nuestro mundo escolar.

Concretamente, según los investigadores del CAST y otros (Ianes, 2006 y Dovigo, 2014), para el docente que abre y consolida su propia dimensión plural de la enseñanza:

1. Es esencial presentar información y contenidos de diferentes maneras.

Cada persona difiere en la forma en que percibe y entiende la información que se le presenta; el aprendizaje es imposible si la información no es perceptible, y el aprendizaje y la transferencia de aprendizaje se llevan a cabo mejor cuando se usan representaciones múltiples, porque permiten establecer conexiones internas entre ideas y conceptos.

2. No existe un único medio de acción y expresión que pueda considerarse óptimo para todos los estudiantes.

Cada persona, de acuerdo con sus características personales, tiene un enfoque de aprendizaje muy diferente. Algunos pueden expresarse mejor en lo escrito y no en lo oral y viceversa.

Las personas difieren en la forma en que pueden llegar a un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben.

3. Es esencial pensar, planificar y proporcionar múltiples medios de participación.

La motivación es un elemento crucial del aprendizaje y los estudiantes difieren mucho en la forma en que se sienten inclinados y motivados.

Existen numerosas razones que pueden influir en las variaciones individuales en la motivación, incluida la neurología, la cultura, la relevancia personal, la subjetividad, el conocimiento previo, junto con otras variables.

Algunos estudiantes están muy involucrados en la espontaneidad y la novedad, mientras que otros no están involucrados, o incluso asustados, por estos aspectos, prefiriendo la rutina rígida. Algunos estudiantes pueden preferir trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con otros (CAST, 2011).

“En resumen, tres grandes principios que constituyen el marco metodológico fundamental del DUA y que están estrechamente relacionados con los de diferenciación, personalización e individualización” (Ianes, 2015, p.21).

La metáfora de la transferencia de un contenedor lleno a un contenedor vacío, basada en la simple transmisión secuencial y lineal del conocimiento, ya no encuentra espacio

en el hogar de la educación, de la nueva educación, portadora de una inclusión ordinaria que tiene como objetivo el de promover el sentido crítico y democrático de participación y pertenencia en el diverso grupo del ser humano.

Mejor, como argumenta Morin (2000), ayudar a construir una cabeza bien hecha en lugar de una cabeza completa.

Gracias a las sinapsis, las energías que tendrían las características de oponerse neutralizándose y destruyéndose a sí mismas, en cambio, se componen y continúan.

En el trabajo diario, todos los docentes están llamados continuamente a construir *andamios* (Wood, Bruner y Ross, 1976), como soporte no solo cognitivo, sino también emocional, reflexivo y metacognitivo, dirigido a promover el desarrollo armónico del potencial pleno de la personalidad de cada sujeto en formación.

Debemos reconocer el hecho de que en el debate dicotómico entre norma (normalidad) y diversidad, la diversidad es la nueva normalidad y el problema no es la persona con discapacidad, sino la forma en que se construye esa normalidad (Davis, 2013).

Debemos superar, ir más allá de todas esas concepciones reductivas y categorizadoras que limitan el descubrimiento del placer profundo de la inclusión educativa que también se completa en el frágil inacabado que pertenece a todos, como “la imperfección, el defecto y la falta son profundamente humanos y la fragilidad y la vulnerabilidad representan un destino común” (Gardou, 2006, p.196).

“La educación debe reconocer lo incompleto, pasar de las incertidumbres relacionadas con el conocimiento. Sí, porque el conocimiento es una aventura incierta. Las peores ilusiones son intrínsecas a certezas doctrinales, dogmáticas e intolerantes.

Mientras que, en cambio, la conciencia de la naturaleza incierta del acto cognitivo se convierte en una oportunidad para lograr un conocimiento racional” (Maldonado, 2006, p.50), más equilibrado y justo para aceptar el valor y la riqueza de la diversidad de que todos somos portadores sanos.

4.3 ¿Qué es el DUA?

El concepto de diseño universal, un término acuñado por Ronald Mace en los años ochenta, desarrollado y publicado por el Centro de Investigaciones de Diseño Universal de la Universidad de Carolina del Norte (CUD), se refiere a la capacidad real de pensar, planificar, implementar y utilizar los productos, instalaciones, medio ambiente, espacio, transporte y servicios utilizables por todas las personas, independientemente de su edad, habilidad personal y/o condición de vida, basado en la aplicación de los siete principios básicos: equidad, flexibilidad, sencillez, perceptible, tolerancia al error, contención del esfuerzo físico, medidas y espacio suficiente.

El mismo enfoque también se ha aplicado en el campo de la planificación educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el mismo período, esta propuesta, en particular, surgió en los Estados Unidos y se conoce con la expresión Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Este nuevo concepto se desarrolló en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), centro independiente, de investigación y desarrollo sin ánimo de lucro, dedicado a ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los individuos a través del Diseño Universal para el Aprendizaje. Co-fundado por David Rose y Anne Meyer, a partir de la primera mitad de los años ochenta del siglo pasado, se centró inicialmente en la aplicación de las tecnologías de apoyo y para la educación en contextos educativos exclusivamente para estudiantes con discapacidades.

Como se indica en el sitio web cast.org, en relación con el desarrollo histórico, un año muy importante en la historia del desarrollo de la tecnología es el 1984, cuando Apple Computer introduce el Macintosh, y gracias a su interfaz gráfica de usuario, inicia la propagación de las computadoras personales y amplía el ámbito de aplicación de la tecnología de la información desde el nicho de los centros de investigación científica hasta el trabajo, la escuela y el hogar.

En el mismo año, a través de una iniciativa de médicos, psicólogos clínicos, educadores e investigadores de las tecnologías de apoyo, se fundó CAST en el Hospital de Niños de North Shore en Massachusetts.

El propósito principal de este Centro fue el de estudiar la forma en que la tecnología podría mejorar las trayectorias de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Inicialmente tuvo como objetivo proponer soluciones innovadoras para el acceso al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, utilizando la tecnología educativa disponible para reducir las barreras que se presentan en la educación. Más tarde, gracias a los continuos avances tecnológicos y la gran difusión, se ha ampliado cada vez más el horizonte de las intervenciones posibles hasta proponer un método de acción aplicable a todos los estudiantes sin distinción. Poco a poco, el trabajo se ha extendido y con el paso del tiempo, las actividades del Centro salen de los entornos de laboratorio para ponerse en contacto con la realidad educativa, transformando la consultoría en formación e incluso sobre todo para los docentes.

Al principio, la formación, en colaboración con las mejores universidades estadounidenses, se refirió al uso de la tecnología de información para hacer frente a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades.

Posteriormente, las investigaciones y las intervenciones formativas se han extendido hasta el punto de incluir todas las posibles diferencias entre los alumnos presentes en la clase, colocándose así en línea con la orientación de la variabilidad humana como condición existencial, es decir, la base del diseño universal.

Desde el principio, la atención de los investigadores de CAST se centró en la accesibilidad de los libros de texto y los soportes de lectura, percibiendo que las herramientas que las empresas de información habían puesto a su disposición podrían haber sido útiles para que el uso de los materiales de enseñanza fuera transversal.

Gracias a la experiencia en el campo, el grupo de investigación ha comenzado a desarrollar cada vez más la creencia de que las tecnologías podrían ayudar eficazmente a dar respuestas cada vez más adecuadas a las necesidades de

todos, superando así ese enfoque especial orientado solo a estudiantes con discapacidades.

A principios de los años noventa, afortunadamente, se desarrolla una línea de pensamiento en una dirección inclusiva y las dificultades de los individuos comenzaron a considerarse como barreras reales para el acceso al aprendizaje; como resultado, las propuestas comenzaron a cambiar de soluciones individuales a intervenciones contextuales.

Durante este período, el CAST desarrolla y difunde programas específicos (WiggleWorks, Pioneer Program) y proyectos (Equal Access Project, Boston) cada vez más innovadores, recibiendo premios y subvenciones, para ayudar a los docentes a crear currículos accesibles para más y más estudiantes con y sin discapacidades, reconociendo que el currículo en uso es la fuente de obstáculos para muchos estudiantes.

En particular, entre las principales señales de esta etapa resalta la formulación de un programa de investigación de tres años, el *Beyond Assistive Technology: Policy, Curriculum, and Technology for Inclusion*, a través del cual se detecta el esfuerzo de ir más allá de la lógica de las tecnologías de apoyo, definiendo el enfoque del CAST, con respecto a este tema, como el de diseñar e implementar currículos multimedia que fueran accesibles, y que pudieran satisfacer las diferentes necesidades didácticas de los docentes y las diversas necesidades físicas y cognitivas de los estudiantes.

Estos programas están diseñados para todos los estudiantes, incluidos los que tienen discapacidades, y por lo tanto son más inclusivos que asistenciales. En otras palabras, las tecnologías de apoyo no se reemplazan, sino que se explotan como herramientas para que las barreras al aprendizaje se puedan reducir significativamente.

La relación entre los principios de CAST y tecnologías de apoyo se presenta como un continuo que va desde las estrategias para hacer que el plan de estudios y los materiales de enseñanza para las intervenciones sean accesibles a todos hasta la posibilidad de hacer frente a las adaptaciones especiales.

En las diversas propuestas destinadas a integrar las tecnologías de apoyo y DUA, este continuo se considera como una pirámide en cuya base se proporcionan intervenciones DUA para el mayor número de estudiantes y para la mayoría de las situaciones escolares; en el centro residen intervenciones del DUA con el apoyo de tecnologías, cuando es necesario; en el nivel más alto de la estructura se destacan las intervenciones con tecnologías asistenciales en un contexto de diseño universal que permanece en un segundo plano (Basham, 2010).

La *gran visión* DUA (Alba, 2012), por lo tanto, se considera como un enfoque que pretende responder a las necesidades de capacitación del mayor número posible de estudiantes, sin excluir el uso de acomodación cuando se considere necesario (Edyburn, 2005; 2010), pero con la perspectiva de minimizar o eliminar cualquier adaptación posterior.

Se puede, entre otras cosas, añadir que las diversas indicaciones operativas de el DUA derivan precisamente de la didáctica especializada y el uso de tecnologías de apoyo (Council for Exceptional Children, 2005).

El objetivo es garantizar que las preguntas didácticas sean flexibles, es decir, equitativas en cuanto a las posibilidades de acceder a la información y a los procesos de aprendizaje.

Al entrar en los detalles de lo que representa para la enseñanza, el CAST define el Diseño Universal para el Aprendizaje, como un conjunto de principios y pautas para el desarrollo de planes de estudios que proporcionan a todos los individuos las mismas oportunidades de aprender, y propone un modelo operacional para la creación de objetivos educativos, métodos, materiales y evaluaciones que sean válidos para todos, ni una sola solución, una talla única para todos (*one-size-fits-all*), sino el uso de enfoques flexibles que pueden ser personalizables y adaptables a las necesidades individuales y que permite la participación, la integración y el aprendizaje de todos a partir de las necesidades y habilidades personales.

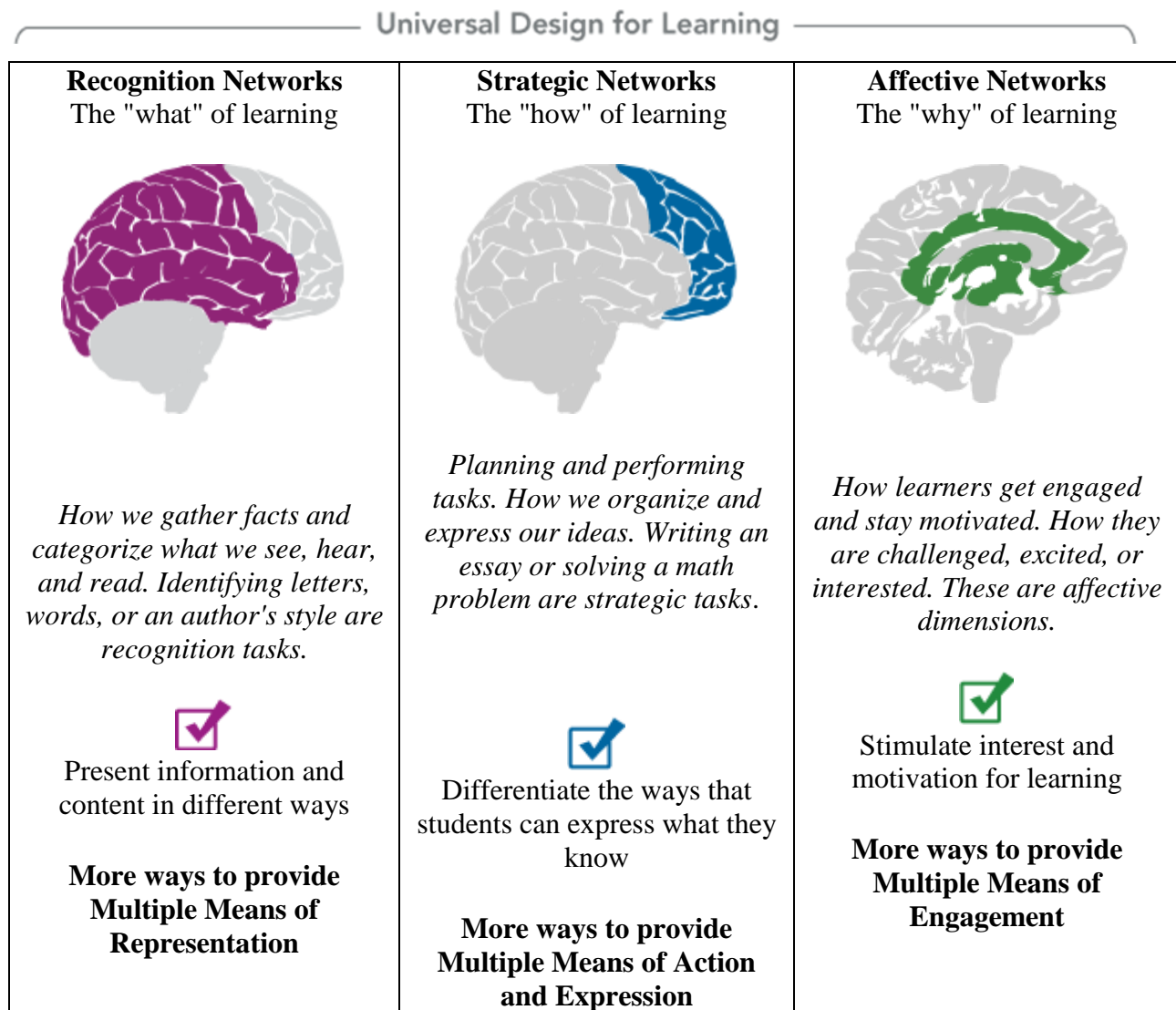
A nivel normativo, en el contexto de los Estados Unidos de América, el enfoque DUA está indicado como un marco de referencia científicamente válido para orientar la práctica educativa de la siguiente manera:

- a) proporcionar flexibilidad en las formas en que se presenta la información, en la manera en que los estudiantes reaccionan o demuestran sus conocimientos y habilidades, en la forma en que los estudiantes están motivados e involucrados en el aprendizaje;
- b) reduce las barreras en la educación, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos adecuados, y mantiene expectativas de alto rendimiento para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y aquellos con competencia lingüística limitada (Ley de Oportunidad de Educación Superior, EE. UU., 2008).

En los últimos años los principios del DUA han sido reconocidos y explícitamente mencionados en varios documentos oficiales de los Estados Unidos, como principales tecnologías educativas de la nación de 2010 y de 2016, y por primera vez, en 2015 una ley federal sobre la educación, que rige la educación K-12 en general, incluyó una definición y adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Esta interesante filosofía del pensamiento educativo, comienza a partir de las referencias de la psicología cognitiva y del funcionamiento de las tres diferentes redes cerebrales interconectadas (redes de reconocimiento “el qué”, redes estratégicas “el cómo” y redes emocionales “el porqué” del aprendizaje) interesadas en los procesos de adquisición y reconocimiento de información (Qué), procesamiento y expresión de los mismos (Cómo) y en la participación emocional (Porqué) en la asignación de significado personal.

Ha sido científicamente reconocida, de hecho, la diversidad cerebral y el reconocimiento de la variabilidad y singularidad de los procesos de aprendizaje de cada individuo (como nuestro DNA o huellas dactilares), aspecto que no se puede descuidar en el campo educativo para todo tipo de estudiantes con o sin discapacidad.



(www.cast.org/)

El funcionamiento de cada una de estas redes cerebrales, que intervienen en los procesos de aprendizaje, es diferente en cada persona.

Por lo tanto, estamos en presencia, cada día, de personas que aprenden, expresan, actúan y participan de diferentes maneras y formas, para destacar la necesidad de proponer nuevas y flexibles estrategias de enseñanza/aprendizaje destinadas a mejorar la accesibilidad y la participación activa de todos.

La identificación de las tres redes del cerebro y el reconocimiento del funcionamiento interpersonal variable de nuestro modo de aprendizaje son la base de los principios y pautas para la construcción de currículos flexibles, justos y accesibles, que los investigadores del CAST han definido, publicado y difundido en 2008 (versión 1.0),

en 2011 (versión 2.0) y en 2018 en una nueva versión y una nueva página web más interactiva (<http://udlguidelines.cast.org/>).

El enfoque DUA, considerando la particularidad de las tres redes cerebrales (de reconocimiento, estratégicas y afectivas), los principios educativos de importantes estudiosos de la psicología cognitiva (en particular Vigotsky con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y estructuras de apoyo), además del enorme potencial de las tecnologías educativas, propone un enfoque bien estructurado para mejorar cada entorno de formación y tener en cuenta la variabilidad del aprendizaje, basándose en tres principios (CAST, 2011), y se resume a continuación:

1. Proponer múltiples formas de presentación y representación, para dar a los estudiantes diferentes opciones para adquirir información y conocimiento (Red de Reconocimiento).

El qué del aprendizaje.

Los estudiantes difieren en la forma en que perciben y entienden la información que se les presenta. Por ejemplo, los que tienen discapacidades sensoriales (ceguera o sordera), discapacidad de aprendizaje (dislexia), diferencias lingüísticas o culturales, etc., podrían requerir diferentes formas de abordar el contenido. Otros simplemente podrían asimilar la información de manera más rápida y efectiva a través de medios visuales o auditivos que a través del texto escrito.

Además, la transferencia de aprendizaje y el aprendizaje tienen lugar cuando se utilizan representaciones múltiples, ya que permiten a los estudiantes establecer conexiones internas, así como también entre conceptos.

En resumen, no hay un único modo de representación que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones de representación es esencial.

2. Proponer múltiples formas de acción y de expresión, para ofrecer alternativas para que los estudiantes demuestren lo que saben (Red estratégica).

El "cómo" del aprendizaje.

Los estudiantes difieren en la forma en que pueden llegar a un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben. Por ejemplo, las personas con discapacidades motoras significativas (parálisis cerebral), las que tienen dificultades con las habilidades

estratégicas y de organización (trastornos de la función ejecutiva), las que tienen dificultades lingüísticas, etc., tienen formas de aprendizaje muy diferente.

Algunos podrían saber cómo expresarse bien en lo escrito y no en lo oral, y viceversa. También se debe reconocer que la acción y la expresión requieren una gran cantidad de estrategias, prácticas y organización, y esto es algo en lo que los estudiantes se pueden diferenciar.

En realidad, no hay un solo medio de acción o expresión que pueda ser óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones para la acción y la expresión es esencial.

3. Proponer formas múltiples de participación, para dar a los estudiantes diferentes estímulos de motivación para aprender (Red afectiva).

El "porqué" del aprendizaje.

La afectividad es un elemento crucial del aprendizaje, y los estudiantes difieren mucho en cómo están involucrados y motivados para aprender. Hay numerosas razones que pueden influir en la variación individual de la afectividad, como los factores neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad, el conocimiento previo, junto con otras variables presentadas en estas pautas.

Algunos estudiantes están muy involucrados a través de la espontaneidad y la novedad, mientras que otros no están involucrados, o incluso asustados por estos aspectos, y prefieren una rutina rígida.

Algunos estudiantes prefieren trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con otros.

En realidad, no hay una forma de participación que pueda ser óptima para todos los estudiantes en todos los contextos. Por lo tanto, es esencial proporcionar múltiples opciones para la participación.

Estos tres principios, a su vez, están divididos en nueve directrices y diferentes puntos de verificación/control operacional (n=31), para el diseño inicial y la elección de objetivos, herramientas, métodos, materiales cuya especificidad también depende del contexto, útil sobre todo, pero no solo, a profesionales de la educación en la práctica educativa diaria de acogida, aceptación y valorización de las diferentes características personales de cada estudiante.

Cada punto de control verificación se ha definido y desarrollado sobre la base de la evidencia de la investigación y el sitio web CAST (cast.org) proporciona una lista de documentos de investigación que han llevado a la definición de sus indicaciones, así como una amplia red de enlaces y recursos prácticos útiles para todos los operadores interesados.

En el ámbito de aplicación del enfoque DUA, las tecnologías representan los instrumentos privilegiados para alcanzar los objetivos de accesibilidad y flexibilidad de las rutas desde el momento en que, a través de ellos, es posible presentar contenidos educativos en distintos formatos y medios, así como proponer actividades apropiadas a las modalidades preferenciales de expresión para cada estudiante.

Además, se centran en la motivación para aprender adaptando los idiomas a los diferentes estilos cognitivos.

El enfoque DUA focaliza mucho la atención en las fases de planificación didáctica y la producción de los materiales relativos que deben ser diversificados y flexibles.

Entre otras cosas, la atención al diseño, en particular al diseño inclusivo aplicado a los materiales de enseñanza, significa que quienes se acercan a la propuesta de CAST son conscientes de las barreras impuestas por los libros de texto y por los recursos, “una talla para todos”, es decir, aquellos recursos que no toman en consideración la presencia de diferentes estilos de aprendizaje o niveles de competencia lingüística de los lectores (Stahl, 2004).

Si tenemos en cuenta el hecho de que los libros de texto son la herramienta educativa por excelencia, ya que es la más utilizada, tanto en la escuela como en el autoaprendizaje, es muy claro que no se puede descuidar la cuestión de la accesibilidad de los materiales. Por el contrario, se cree que esto constituye un elemento fundamental en el proceso que lleva a la inclusión escolar de todos los estudiantes. La accesibilidad y la efectividad de los materiales de enseñanza pasan por las oportunidades derivadas de las tecnologías y la integración de diferentes medios e idiomas.

Para comprender completamente lo que significa transferir el diseño universal de entornos, productos y servicios a contextos educativos y de formación, el Consejo para Niños Excepcionales⁴, que representa una organización internacional de pedagogía especial y superdotación estudiantil, comparó los siete principios del diseño universal con posibles aplicaciones en educación:

Tabla 8. Diseño Universal y DUA comparados en el campo educativo - Traducción propia

<i>Diseño Universal (DU)</i>	<i>Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)</i>	<i>Aplicaciones en el campo educativo</i>
Uso equitativo	Currículo Equitativo	La ruta educativa está diseñada para ser accesible e involucrar a la mayoría de los estudiantes, sin subrayar ninguna condición de diversidad
Flexibilidad en uso	Flexible en el currículo	El plan de estudios está diseñado para ser flexible y adaptarse a las habilidades y preferencias individuales. Las discapacidades se consideran formas diferentes de acercarse al aprendizaje
Uso simple e intuitivo	Sencillo e intuitivo en la instrucción	La ruta es clara y accesible para los estudiantes. El lenguaje, los niveles de aprendizaje y la complejidad de la presentación de los contenidos son adecuados. Los objetivos y métodos se reformulan, si es necesario, de acuerdo con las necesidades.

⁴Council for Exceptional Children (Eds.) (2005). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. USA: Council for Exceptional Children. Upper Saddle River. NJ: Merrill, Prentice Hall.

Información perceptible	Múltiples medios de presentación	La ruta implica el uso de diferentes herramientas para involucrar a cada alumno en el uso de los contenidos más adecuados, independientemente de las capacidades sensoriales o los niveles de comprensión y atención.
Tolerancia al error	Currículum orientado al éxito	El docente estimula el aprendizaje eliminando las barreras a la motivación y crea un entorno de apoyo mediante el diseño del plan de estudios con el fin de responder a las necesidades de los alumnos.
Bajo esfuerzo físico(físico)	Nivel apropiado de esfuerzo del estudiante	El entorno educativo favorece el acceso a los contenidos, motiva a los alumnos a utilizar diferentes herramientas en función de sus respuestas, evalúa los procesos y los cambios en función de los resultados de las fases de evaluación
Tamaño y espacio para el enfoque y uso	Ambiente apropiado para el aprendizaje	El entorno escolar y la estructuración de los materiales deben tener en cuenta los diferentes métodos de acceso a nivel físico y cognitivo). De la misma manera, esto debe hacerse para los métodos de enseñanza y para los espacios que deben favorecer los procesos de aprendizaje

Fuente:Council for Exceptional Children (2005).

La tabla muestra cómo los principios del Diseño Universal se transfieren al contexto educativo, formulando las ideas que se encuentran en la base delDUA (Rose y Mayer, 2002, p.75).

Los principios y pautas del DUA están destinados básicamente a romper las barreras de acceso al aprendizaje a través de metodologías y propuestas de enseñanza flexibles y diversificadas.

Esto puede ser posible tanto en la relación profesor-estudiante como en la relación estudiante-estudiante, de modo que cada individuo pueda expresarse en las modalidades, en los idiomas y en las áreas de mayor interés.

La idea básica es que un diseño que incluye necesidades especiales aumenta la calidad general del resultado, con repercusiones positivas para todos. En otras palabras, la creación de cursos y contenidos didácticos flexibles se traduce en el deseo de favorecer el aprendizaje de los alumnos con diferentes antecedentes, estilos cognitivos, niveles de ingreso, habilidades lingüísticas, condiciones físicas y sensoriales.

La flexibilidad de las rutas y la adaptación de los contenidos para todos no se puede realizar con el uso de herramientas de enseñanza tradicionales, como libros de texto o materiales no modificables.

En consecuencia, un camino a seguir, aunque no es obligatorio, para que la aplicación del enfoque del DUA sea real y efectiva en la educación, está constituido por la integración óptima de sus principios con las tecnologías digitales, con la esperanza de que la promesa encontrada en los resultados de varios estudios, aunque de alcance limitado, conduzca cada vez más a nuevas investigaciones sobre el potencial del Diseño Universal para el Aprendizaje y la tecnología para ampliar las oportunidades de acceso, participación y progreso en el plan de estudios general de jóvenes estudiantes (Coyne, et al. 2010, p.9).

Las herramientas digitales, de hecho, permiten personalizar los contenidos propuestos a través de procesos especiales de digitalización y con el apoyo de diferentes idiomas.

En este sentido, entre las principales características de los medios digitales, los que más se refieren a la aplicación del DUA son:

- variabilidad: en el campo de la información digital, esta se trata de manera que nunca sea definitiva, pero puede modificarse constantemente tanto en la forma como en el contenido. Esto significa que, incluso en el nivel educativo, hay una fuerte personalización de los métodos de presentación y uso de los materiales;
- transcodificación: es decir, la posibilidad de cambiar de un formato a otro, traduciendo del analógico a digital. A través de la transcodificación también es posible que la información y los códigos de comunicación se comuniquen de manera diferente en una forma de integración entre la tecnología de la información y la cultura (Manovich, 2002);
- convergencia: lo digital permite que se pueda transferir información en un único soporte que hasta entonces pertenecía a diferentes medios; hacer que más medios converjan significa poder contar con diferentes idiomas, integrados para involucrar a la mayor cantidad de destinatarios;
- multimedia e hipertexto: multimedia, explotando diferentes medios y canales diferentes, fomenta el aprendizaje y diversifica los métodos de transmisión de contenido. La hipertextualidad ofrece experiencias de lectura no secuenciales y permite organizar los contenidos por niveles de profundidad y dificultad.

Según los defensores del enfoque delDUA, los medios digitales tienen un papel directo e indirecto en las prácticas de enseñanza cotidianas. De hecho, por un lado, proporcionan las herramientas necesarias para hacer frente a las diferencias entre los estudiantes; por otro lado, invitan a reflexionar sobre la importancia de una correspondencia entre las características de los estudiantes y los métodos de enseñanza (Rose y Meyer, 2002).

Como se ha destacado repetidamente, en estos años, el debate sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje ha aumentado, incluso dentro del mundo de la política en general y de la práctica de la educación en particular, precisamente porque se considera un enfoque válido de referencia flexible en las formas en que presenta la información, en los modos de comunicación, expresión y participación, reduciendo las barreras y maximizando las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

A la luz de lo anterior, emerge fuertemente la convicción de que, sobre todo, el mundo de la investigación académica junto con el mundo de la acción educativa práctica, deben apostar por la innovación de este pensamiento, para un cambio cultural radical en la educación que reconoce y garantiza los derechos básicos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo máximo del potencial de todos los estudiantes, sin ningún tipo de limitaciones y resistencias, que combinan la teoría y la práctica en cada experiencia y la construcción de modelos de referencia estables en los principios fundamentales y flexibles en el contexto de sostenibilidad.

La investigación debe explorar y conectarse con todos los niveles educativos, a fin de contribuir y estimular intervenciones de política sociocultural a gran escala, para demostrar en la práctica la viabilidad de los modelos propuestos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el análisis de resultados evidentemente útiles para el crecimiento de mejores ciudadanos del mundo.

Todo esto con la convicción de que las infinitas potencialidades expresadas por la tecnología y la inteligencia educativa humana ciertamente pueden desarrollar y mejorar nuevos modelos de inclusión, derribar todas las barreras posibles presentes en el viaje del conocimiento, con la esperanza de poder vivir en una escuela que acoja a sus estudiantes en pleno respeto de la personalidad singular, única e irrepetible, pero, sobre todo, operar sin la necesidad de catalogar a sus alumnos.

El marco DUA, en la relación intrínseca entre teoría y práctica, en continuo enriquecimiento, se define como *traslacional*⁵, un medio para traducir la investigación y la innovación en práctica proporcionando principios rectores...y puede ayudarnos a remodelar la enseñanza y el aprendizaje guiando el diseño de un sistema completamente nuevo con flexibilidad dentro de él.

Los principios y pautas DUA, como afirman los mismos investigadores del CAST, se consideran siempre en evolución, no prescriptivos para aplicarse como fórmula estándar en todas las situaciones sino orientativos, para ir por un camino que quiere que el aprendizaje de todos sea más accesible y más inclusivo en los contextos de

⁵http://udloncampus.cast.org/page/udl_about [30/5/2019].

formación, proponiendo el uso de métodos, medios y diferentes lenguajes, especialmente con la ayuda de las continuas innovaciones tecnológicas. En general, el enfoque DUA resulta ser de gran utilidad para los educadores, proponiendo una mente abierta y flexible ya en el momento del diseño de cualquier intervención educativa y para cualquier estudiante, eliminando desde el inicio posibles barreras mentales, sociales y culturales que limitan, de hecho, incluso hoy en día, la aplicación real de los derechos fundamentales de cada persona; de manera muy inspiradora, en términos de una seria investigación temática general, pero especialmente en términos de su aplicación directa en la validez práctica y operativa para la construcción general de una escuela para todos.

4.4 ¿Por qué el DUA?

Italia, tal vez por su historia y por su situación actual, representa, junto con otros países, uno de los sistemas escolares más maduros para incorporar e implementar un enfoque sensible al reconocimiento de la variabilidad individual, el respeto por la diversidad y a los límites del currículum en el campo de la educación para todos, ya que el DUA, se encuentra entre las directrices internacionales, y es lo que mayor interés suscita siendo digna de atención para la investigación y la aplicación directa en la formación de docentes y en la práctica educativa diaria.

El DUA absorbe, contiene y desarrolla en sí mismo tres grandes retos de la humanidad, la discapacidad, la educación inclusiva y la innovación tecnológica, tomados en un sentido positivo y convergente, donde cada componente evoluciona conjuntamente en relación con los demás. Un enfoque que con su “universalidad, descansa decididamente en los valores éticos de igualdad de oportunidades y equidad” (Ianes, 2015), y exige una visión del mundo con propuestas metodológicas orientadas a una revolución del pensamiento centrada en el respeto a la diversidad-singularidad humana, sobre la flexibilidad, sobre el acceso real a los procesos de aprendizaje, sobre el reconocimiento y la mejora de las diferencias de cada persona, ya en el diseño inicial de cada camino de entrenamiento, y por lo tanto apto para eliminar, de manera preliminar, cualquier etiqueta posible que de hecho, mortifica el concepto mismo de persona e inclusión.

Considerando que la inclusión es ante todo una forma de ser, de sentir y percibir la realidad que nos rodea y que se expresa con pensamientos, lenguajes y acciones en el contexto de la vida dirigida a las personas; que es un concepto estrictamente conectado al de una persona comprendida en su globalidad existencial y que por lo tanto no puede hacer distinciones etiquetando a las personas, ya que conduciría a la descalificación de la acción educativa de la inclusión misma, es necesario revisar, antes que nada, la terminología enseñar usando solo y exclusivamente expresiones útiles para mejorar efectivamente la dimensión inclusiva de las personas, sus necesidades en la escuela y en una sociedad realmente abierta a diferencias sustanciales individuales.

En esta lógica, la escuela y la educación en general deberían representar el modelo por excelencia de respeto por la singularidad de cada persona y deberían dar el ejemplo en la acción pedagógica incluyente, tomada como una práctica normal de la vida civil y democrática, tan aclamada teóricamente, pero aún altamente discutible para y en la práctica.

Como se ha afirmado repetidamente, “la perspectiva de inclusión amplía la audiencia de las necesidades educativas especiales y toma en consideración a todos los estudiantes [...] las intervenciones educativas especiales se convierten en ordinarias, en beneficio de todos, de acuerdo con un enfoque multidimensional, dirigidas a eliminar obstáculos para el aprendizaje y la participación (Carlini, 2015, p. 35).

Es en este clima de ímpetu total hacia una perspectiva de integración empujada que apunta a favorecer un concepto inclusivo más amplio de la escuela, un tema fuertemente sentido en Italia, que es coloca el enfoque DUA. En cuanto a esta perspectiva, como señala Dovigo (2007) establecer la normalidad, sea la que sea, como modelo de referencia significa, de hecho, negar las diferencias en nombre de un ideal de uniformidad y homogeneidad: así, por ejemplo, es el alumno discapacitado que no puede seguir el programa de matemáticas normal, cuando, en cambio, sería útil preguntar cuánto es el programa adecuado/adaptable al alumno. Una nueva visión operativa, donde surge la presencia de una posible discapacidad del plan de estudios y donde “la idea de inclusión se basa no en la medición de la distancia de un supuesto estándar de idoneidad, sino en el reconocimiento de la relevancia de la plena participación en la vida escolar por parte de todas las personas” (Dovigo, 2007, p. 42). Dentro de este marco, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje permite seguir efectivamente el camino de la dimensión inclusiva con una inversión de perspectiva, un cambio real de paradigma en la forma de pensar sobre la planificación educativa. En lugar de comenzar desde la etiqueta (estudiante/H, TEA, NEE, etc.) para destacar necesidades educativas especiales y planificar intervenciones individuales para algunos estudiantes presentes en la clase, el DUA simplemente parte del concepto de persona, inmerso en su singularidad sustancial, para resaltar las necesidades educativas esenciales y el diseño, desde el principio, intervenciones personalizables

para todos los estudiantes, sin distinción potencialmente discriminatoria en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Un reto, particularmente estimulante, para que el contexto italiano y su equipo docente puedan acoger, con valentía, un salto cultural de gran importancia en la perspectiva de la educación inclusiva del futuro, a fin de practicar con normal simplicidad la visión multidimensional y variable de la naturaleza humana presente en todos los contextos de la vida social.

De hecho, como señala Calvani (2012), el DUA enfrenta el reto de implementar una educación que sea válida para todos proponiendo criterios de implementación concretos. Una simple lectura es suficiente para mostrar cómo en esas pautas se combina la solicitud para garantizar una pluralidad de recursos y códigos de comunicación, como una herramienta que se utilizará para cumplir con la especificidad de la asignatura, con los principios básicos de la educación.

El enfoque DUA, a partir del reconocimiento de que cada individuo es único en los procesos de aprendizaje, como lo demuestra el desarrollo de estudios en neurociencia, cuestiona el concepto de discapacidad al desviar la atención hacia el currículo y el contexto y no solo sobre el tema y donde la flexibilidad, las opciones, las alternativas, las opciones múltiples y el intercambio se convierten en palabras importantes de un enfoque que resalta la importancia de la educación plural. Una necesidad ahora requerida para enfrentar mejor los desafíos modernos de la inclusión escolar, donde “cada alumno toca su instrumento, no hay nada que hacer. Donde lo difícil es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. En cuanto una buena clase no es un regimiento que marche a paso, es una orquesta que experimenta la misma sinfonía”(Pennac, 2008, p. 107).

EIDUA, en la práctica, propone la posibilidad de materializar, con acciones concretas, el derecho a estudiar y a la formación integral de la personalidad de cada alumno-persona, pensando, ya desde el inicio de cada planificación didáctica educativa, sin la necesidad indispensable de etiquetas preliminares, que cada alumno-persona tenga características personales, estilos de aprendizaje y potencial de desarrollo único que

necesitan herramientas flexibles y accesibles para desarrollarse de la mejor manera posible.

Éste ofrece una respuesta poderosa y completa a la creciente demanda de capacitación específica, herramientas efectivas de colaboración entre docentes y estrategias de diseño de currículo metodológicas personalizables para todos, que pueden comprender y albergar la diversidad completa de estudiantes y docentes dentro de un sistema educativo inclusivo, para cambiar y mejorar la percepción hacia la perspectiva inclusiva de la escuela.

Una herramienta operativa abierta, muy útil para el crecimiento interno y para un trabajo de diseño educativo efectivo, esencial para el docente de cada disciplina que, como profesional reflexivo, cree en los valores y acciones de su rol, más allá de cualquier tema, orden de escuela, alumnos y el contexto en el que opera; un modelo en el cual encontrar o volver a encontrar principios, respuestas y direcciones de enseñanza para la actividad ordinaria de la inclusión normal de cada alumno.

En definitiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje es un modelo atento y útil para todos los docentes, debería ser la base de una educación inclusiva realmente amplia, que considere, acepte y valore la diversidad tal como es, y que hace de la flexibilidad y pluralidad una bandera universal de civilización.

4.5 Diseño Universal para el Aprendizaje y la formación de los docentes

Como hemos informado repetidamente en los capítulos anteriores, la atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa. Por lo tanto, es necesario considerar medidas ordinarias de atención a la diversidad con respuestas flexibles en contextos educativos diversos (Azorín y Arnaiz, 2013).

Este concepto de flexibilidad, el CAST con su propuesta DUA en la formación de los docentes, comienza a finales de los años noventa a salir del entorno del laboratorio para entrar en contacto directo con la escuela, convirtiendo el asesoramiento a los docentes en un proceso real de educación continua hasta hoy en día.

Inicialmente, la formación, como se mencionó anteriormente, se centró exclusivamente en el uso de la tecnología de la información con el fin de satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades; en los años siguientes y con el progreso tecnológico, las intervenciones de investigación y formación se han ampliado para incluir todas las necesidades posibles entre los estudiantes presentes en el aula, siempre teniendo en cuenta la variabilidad humana que es la base sobre la que se basa el diseño universal. Las principales dificultades, a partir de las cuales se inicia la idea fundamentalmente revolucionaria, están representadas por el hecho de que son currículos rígidos que pueden crear las llamadas barreras al aprendizaje. En particular, los estudiantes marginales, como los estudiantes con discapacidades, son particularmente vulnerables y cuando los planes de estudios están diseñados para satisfacer las necesidades de un medio imaginario, esta vulnerabilidad no se toma en cuenta, y mucho menos la variabilidad existente en los estudiantes. Por lo tanto, estos planes están destinados al fracaso, ya que ofrecen a todos los estudiantes las mismas

oportunidades de aprendizaje, excluyendo a los estudiantes con diferentes habilidades, contextos y motivaciones que no cumplen con el criterio ilusorio de la media.

Con la propuesta DUA es posible apoyar la variabilidad de los estudiantes, ya que sugiere flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que permiten a los educadores satisfacer las diferentes necesidades.

4.5.1 Estado de la investigación

En la actualidad, después de la publicación de la primera versión 1.0 (2008) de las directrices por parte del CAST, la investigación y el interés por el enfoque DUA han crecido cada vez más y hoy tenemos varios documentos sobre los principios, los diversos aspectos teóricos y prácticos del DUA, especialmente en los Estados Unidos, todavía limitados en Europa y casi ausentes en Italia y en otras partes del mundo.

Gran parte de la documentación de investigación explora los fundamentos teóricos ya consolidados del enfoque DUA, mientras que la investigación práctica y, sobre todo, la evaluación de su eficacia directa es aún fragmentada, no muy exhaustiva, concentrada en algunas áreas y ciertamente abierta a nuevas exploraciones en contextos y diferentes categorías del sistema educativo.

Un papel clave, esencial para una visión global del panorama actual de la información base y el estado de la investigación, sin duda es interpretado por el sitio web de CAST (www.cast.org), por el Centro Nacional de DUA (www.udlcenter.org).) con todos los enlaces a los que hacen referencia a la documentación científica más especializada, de los libros fundamentales de Meyer y Rose (2002, 2014), así como otras contribuciones muy interesantes, de todo el mundo y cada vez más numerosas, de investigadores dedicados a la difusión de enfoque DUA.

La presente actividad de exploración, después del primer enfoque con la documentación fundamental antes mencionada del CAST, utilizando los motores de búsqueda de Google como herramientas, ERIC (Education Resources Information Center) y Proquest (Base de Datos - Disertaciones y Tesis) con las palabras principales Diseño Universal para Aprendizaje - a veces modificado con la adición de disertación, resumen o la misma terminología también en español e italiano - para el período de 2002 a 2016, pero con una concentración particular de publicaciones referentes al período de 2008 a 2015 y especialmente a partir de 2011, incluyendo los años de publicación y difusión de las directrices DUA versiones 1.0 (2008) y versión 2.0 (2011), recopilaron y analizaron los resúmenes con un análisis en profundidad, diversas contribuciones al respecto.

Los documentos más sobresalientes, principalmente en inglés, algunos en español y muy pocos en italiano, fueron aproximadamente 151 artículos, tesis, libros o partes de libros relacionados con el tema específico del DUA.

En general, los principios, pautas e implementación del DUA se difunden significativamente en los Estados Unidos, con un aumento de interés desde el 2008 en adelante, con varios puntos de vista y con numerosas experiencias de investigación, premios y recomendaciones profesionales institucionales que estimulan continuamente el debate y la demanda de datos empíricos sobre la efectiva práctica.

En Europa, tal vez debido a las barreras del idioma y/o variada realización de los procesos de integración de los niños con necesidades especiales y/u otras necesidades educativas especiales - de hecho, en algunos países la tendencia es incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales en clases regulares, en otros países es la de mantener clases especiales en escuelas regulares y en otros aún existen muchas escuelas segregantes especiales - los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, incluso si están consolidados y reconocidos en documentos internacionales oficiales (Declaración de Salamanca, Convención Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2012-2020 estrategia europea en materia de discapacidad, las constituciones y leyes nacionales básicas), tiene más de conocimientos teóricos conceptuales que de aplicación práctica real y en una escala amplia, con especial concentración de experiencias en la escuela primaria (por ejemplo, España), propuestas formativas limitadas en el campo universitario y algunas investigaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías de enseñanza en la creación de entornos digitales DUA accesibles.

Queda una considerable escasez de investigación y experiencia práctica en algunos grupos de edad de escuela secundaria, un sector que debe considerarse, ya que la inclusión generalmente tiende a progresar bien en el nivel primario, pero pueden surgir problemas en el nivel secundario, debido a una mayor especialización de la asignatura y de la diferente organización de las escuelas secundarias. En general, la brecha entre los alumnos con necesidades educativas especiales y sus compañeros aumenta con la edad.

En el contexto europeo, algunos de los principios DUA, podemos afirmar que, en gran medida, no son explícitos, sino que están relativamente incorporados en el concepto teórico general de inclusión, reconociendo la equidad en el acceso a la educación y la vida de la sociedad para todos, incluidas las personas con discapacidad y minorías desfavorecidas. Las experiencias, las buenas prácticas y los estudios de casos muestran cómo algunos principios DUA se aplican parcialmente en la política y la práctica, en diversos grados dependiendo del país. Tal vez haya llegado el momento de crear conciencia sobre los principios DUA en Europa y garantizar que el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje esté en consonancia con los principios DUA.

En los diferentes ejemplos de aplicación del DUA, la idea central es proporcionar acceso a personas con y sin discapacidades sin la necesidad de más construcciones en la estructura o para el usuario. Para varios investigadores, el marco DUA, en los últimos años, ha atraído una atención cada vez más significativa de los educadores para enfrentar con mayor seguridad los límites en el diseño rígido de los planes de estudios (Davies, Schelly, & Spooner, 2012; Kumar & Wideman, 2014; Smith y Harvey, 2014). Gran parte de la literatura sobre el DUA incluye reseñas académicas y opiniones de expertos sobre como puede implementarse en las aulas (Horward, 2004, Hunt y Andreasen, 2011) y sugiere que el DUA ofrezca a los estudiantes con discapacidades y no solo mejores oportunidades de participación, expresión y rendimiento académico (Spooner, et al 2007; 2011). Sin embargo, todavía existen algunos estudios empíricos que examinan el impacto de esta herramienta en la participación directa de los docentes, los estudiantes o el éxito académico general.

Varios investigadores se han centrado en los materiales de aprendizaje y aplicaciones tecnológicas diseñadas con los principios del DUA (Marino, 2009; Okolo et al, 2011; Mangiatordi y Serenelli, 2013; Guglieman, 2014) además incluso los materiales de evaluación se han modificado para incorporar los principios de DUA (Acrey et al, 2005), haciendo hincapié en la necesidad (de) que la formación de docentes y profesores universitarios deba elaborarse

en la base de clases que incorporen los principios de la DUA (Spoonner et al, 2007; 2011).

Aunque con el paso del tiempo y sobre todo después de 2010 investigadores y profesionales han centrado sus esfuerzos en la exploración del mundo DUA, en realidad, este enfoque todavía merece una profundización en todo su potencial.

Varios investigadores se han centrado en el material digital y el aprendizaje electrónico (e-learning), diseñado sobre la base de los principios DUA, tales como audio o material audiovisual definiciones de palabras clave, que proporcionan a los estudiantes una base desde la cual aprender, apoyar la formación y la reducción de la carga cognitiva para los estudiantes con discapacidades de aprendizaje, a través de los enlaces directos que apoyan las lecciones usando imágenes, vídeo, y así sucesivamente (Okolo et al, 2011). A través de estos materiales de aprendizaje se promueve el acceso a la información de forma flexible y ofrece la posibilidad de comprender los conceptos más complejos, ya que los alumnos pueden acceder a contenidos que de otro modo no habrían sido útiles para el aprendizaje.

Para Pearson (2015), los docentes de nivel intermedio y secundario necesitan más formación sobre cómo pueden enseñar mejor en un contexto multicultural para ayudar a todos sus futuros estudiantes a tener éxito en el aprendizaje, por lo que es importante conocer, los principios e innovaciones DUA (y las técnicas de aprendizaje activo) para entender como incluir con éxito a todos los estudiantes y saber crear clases eficaces.

En particular, algunos autores han encontrado que cuando los estudiantes de inglés y los lectores con dificultad utilizan apoyos que incorporan la tecnología DUA, existe una correlación positiva entre el uso del medio en sí mismo y el aumento de la comprensión (Proctor et al, 2007; Coyne et al, 2012).

Desde este punto de vista, Benton-Borghi (2013), ha estimulado la atención de los investigadores para que consideren una fusión más cerca de los principios y el conocimiento de las características tecnológicas DUA y crear un único

modelo de validez universal, coherente e integral de profesionales capacitados en el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para enseñar a todo el espectro de estudiantes, aunque hay que tomar en cuenta que para el CAST la tecnología no es sinónimo del DUA, pero desempeña un papel valioso en su implementación y conceptualización.

En investigaciones destinadas a observar el impacto de modificar los materiales de evaluación para incluir los principios del DUA, algunos investigadores consideraron apropiado utilizar principios arquitectónicos del diseño universal para diseñar guías y/o pruebas escritas (Johnstone, 2003), mientras que otros prefirieron utilizar el marco CAST para desarrollar evaluaciones basadas en Internet que incluyen audio, video y otros medios (Stock et al, 2004). En particular, han demostrado que los adultos jóvenes y adultos con discapacidad intelectual han probado de forma más independiente con evaluaciones basadas en Internet utilizando el método DUA, en lugar de evaluaciones con papel y lápiz, con resultados positivos.

La mayoría de los académicos, a pesar de las limitaciones, recomendaciones y cuestiones críticas, están de acuerdo sobre el hecho de que el DUA es un enfoque válido, eficiente, prometedor y útil para desarrollar vías de aprendizaje inclusivas, entornos de aprendizaje flexibles y herramientas más accesibles, con efectos positivos tanto para profesores como para estudiantes identificados con necesidades especiales y no educativas, en los que pueden combinar una amplia combinación de necesidades, habilidades, conocimientos básicos, experiencia educativa y diferencias culturales (Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016).

Los efectos de la introducción de los principios y directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje en un programa de capacitación para docentes canadienses, analizados utilizando un método mixto, cuantitativo y cualitativo, indican que los participantes han realizado cambios significativos en sus planes de clase para incluir de manera óptima a todos los estudiantes y han expresado

cambios profundos en la comprensión de las funciones y responsabilidades educativas y de inclusión (McGhie-Richmond y Sung, 2013).

En particular, los resultados de Spooner y otros (2007, 2011), recordando los estudios de otros académicos, y a partir de la discusión muy intensa entre docentes curriculares y docentes especializados de apoyo sobre la necesidad de co-diseñar un currículo adecuadamente inclusivo, para todos los alumnos y sobre los diversos temas avanzados, en cuanto a la preparación de los docentes para incluir a todos los estudiantes, indican el Diseño universal para el aprendizaje como una posible solución para ayudar a los docentes de educación especial y en general en el desarrollo de propuestas didácticas que incluyan a una población estudiantil diferente.

Spooner y otros (2011) en respuesta a la llamada de otros educadores para documentar la evidencia empírica de los efectos beneficiosos del DUA en el aprendizaje del estudiante, el rendimiento, la persistencia y los cambios y/o mejoras en la educación que reciben después de la formación de los educadores con el DUA, mostró, según la percepción de los estudiantes universitarios, que si se proporciona a los educadores información sobre los principios y estrategias de DUA para la aplicación de estos principios en sus cursos pueden mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades; que el cambio en el comportamiento es reconocible, incluso después de unas horas de formación; y que con la creciente diversidad de la población de estudiantes, el uso de estrategias del DUA debe convertirse en una parte rutinaria de la formación de los docentes (Spooner, 2011, p.26). En ambos estudios, se proporcionan a los docentes curriculares y a los de apoyo los documentos y herramientas de formación compartida con el fin de mejorar su capacidad de diseñar cursos cada vez más inclusivos para todos los estudiantes.

Recientemente, una investigación interesante (Al-Azawei; Serenelli y Lundqvist, 2016), de análisis sobre los contenidos de 12 artículos internacionales en los que se adoptó el enfoque DUA, considerados entre los más relevantes y publicados entre 2012 y 2015, destacó que este enfoque atrae cada vez más la atención de investigadores y educadores como una solución efectiva para cerrar la brecha entre la capacidad de los estudiantes y las diferencias individuales y que los resultados sugieren que DUA es un

enfoque eficiente para diseñar entornos de aprendizaje flexibles y contenidos accesibles.

En la investigación, surge que los proyectos que utilizan el enfoque DUA generan resultados positivos en general, ya que pueden dar la posibilidad de personalizar las intervenciones combinando una amplia variabilidad de necesidades educativas, habilidades, conocimientos básicos, experiencia educativa y diferencias culturales.

Sin embargo, en las conclusiones, los investigadores señalan que "aunque los documentos examinados han respaldado la efectividad de este marco para diseñar entornos de aprendizaje accesibles, también se deben tener en cuenta algunas limitaciones en la implementación de la DUA (p. 53) y por lo tanto, (es) necesario más investigación para confirmar los impactos positivos del DUA en diferentes contextos educativos, especialmente desde un punto de vista empírico.

También en Italia, la atención en este tipo de enfoque ha crecido en los últimos años, rompiendo la única referencia teórica e ingresando en el contexto profesional, tratando de entender más directamente “la percepción que tienen los docentes sobre el intercambio de valores inclusivos y a las prácticas adoptadas desde el punto de vista del diseño universal para el aprendizaje, en las respectivas escuelas de pertenencia” (Ghedini y Mazzocut, 2017, p. 151).

La investigación exploratoria, involucró a un grupo de 255 maestros, a través de un cuestionario semiestructurado, y los resultados ponen de manifiesto “la confirmación de que el modelo aún es bastante desconocido en Italia pero al mismo tiempo en difusión lenta” (p. 160), sin embargo, encuentra un terreno fértil para su difusión, al tiempo que aprovecha algunas de las dimensiones necesarias para su aplicación, en particular con respecto a la formación del profesorado, y subrayando que “la adopción de este modelo solo puede tener lugar como resultado de los cambios que se implementarán en el sistema italiano” (p. 158), incluso superando los obstáculos organizativos, económicos y estructurales.

En los últimos años, varios estudios específicos también se han centrado en la evaluación de herramientas tecnológicas directamente relacionadas con el enfoque DUA (Alba Pastor, Zubillaga y Sánchez-Serrano, 2015; Alba Pastor, 2016; Sánchez-

Serrano; Alba Pastor y Sánchez-Antolín, 2018) y sobre la capacidad de mejorar las funciones ejecutivas de los estudiantes (García-Campos, Canabal y Alba Pastor, 2018). Los estudios sobre la evaluación de herramientas tecnológicas, parten del supuesto de que el uso de la tecnología es una condición esencial de nuestro tiempo, que se considera importante porque puede modificar de manera flexible la presentación y la interacción didáctica, actuando como un puente entre las instancias, los principios generales y las peculiaridades de las asignaturas que ayudan a la personalización de los caminos (Calvani, 2012) y que, por lo tanto, los docentes deben estar adecuadamente formados para poder utilizar de manera verdaderamente funcional las herramientas tecnológicas que apoyan la enseñanza y el aprendizaje.

En esta perspectiva, el enfoque DUA valoriza significativamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de aprendizaje y “permite explorar vías que den respuesta a todo el alumnado teniendo en cuenta sus preferencias, posibilidades y limitaciones” (Sánchez-Serrano; Alba-Pastor y Sánchez-Antolín, 2018, p. 482). En práctica, la consideración de los principios del DUA en el diseño de materiales curriculares digitales permite dotarlos de la flexibilidad necesaria para responder a las características individuales del alumnado, reportando beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alba-Pastor, Zubillaga y Sánchez-Serrano, 2015). En concreto, el estudio descriptivo señalado por Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Sánchez-Antolín (2018) tiene como objetivo conocer las valoraciones de los usuarios sobre un conjunto de lecturas digitales diseñadas con UDL Book-Builder, una herramienta on-line para la creación de libros multimedia según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, y sobre las características que incorpora, como son ayudantes virtuales, lector de texto, audio o glosario multimedia.

En particular, el estudio destaca que la contribución de las TIC a la atención a la diversidad desde el modelo DUA permite introducir cambios en las prácticas didácticas inclusiva de los docentes y “se torna necesario orientar al profesorado en la selección y uso de las TIC que apoyen adecuadamente diferentes tipos de aprendizaje” (p. 482). En el trabajo participaron 117 estudiantes de tres colegios de la Comunidad de Madrid, que incorporaron las lecturas digitalizadas en su dinámica de clase con la herramienta

Book-Builder, utilizado para digitalizar las lecturas, desarrollada por el CAST específicamente para atender las diversas necesidades del alumnado en el aprendizaje de la lectura según los principios del DUA, y permite diseñar lecturas con contenido en múltiples formatos: texto, imágenes, audio y vídeos.

Los autores destacan que “las limitaciones derivadas de las características del estudio no permiten la generalización de estos resultados, pero los datos apuntan a poder considerar Book-Builder como una herramienta idónea para apoyar el desarrollo de la competencia lectora, dada su facilidad de uso, sus posibilidades didácticas, el potencial para atender la diversidad y la buena acogida entre el alumnado” (p. 489).

Una última e interesante investigación (García-Campos, Canabal y Alba-Pastor, 2018), en términos de beneficios en la motivación y, en particular, en la promoción de las funciones cognitivas de los estudiantes, directamente relacionadas con el uso del enfoque DUA en los procesos de aprendizaje-enseñanza, concluye que “la aplicación de los principios, pautas y puntos de control del DUA ayudaría a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de su forma de aprendizaje permitiendo adaptarse y mejorar los procesos, abordando el trabajo conjunto de docentes y estudiantes” [...] y que, de esta manera, “un docente que implementa el DUA creará oportunidades para toda la clase, ya que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en su propio aprendizaje”.

Segunda parte

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1 Justificación

Como ya se explicó ampliamente en la parte teórica de la presente investigación, el problema de la inclusión escolar de todos los alumnos en la escuela ordinaria concierne a todos los docentes, y esto determina un cambio de paradigma sistémico real que “requiere indudablemente un cambio de mentalidad, actitudes y valores del profesorado y, cómo no, un cambio en las prácticas educativas” (Arnaiz, 2012, p. 30). En el actual contexto social, a nivel internacional, uno de los retos más importantes para todos los sistemas educativos del mundo es la Inclusión. La educación inclusiva tiene que basarse en un enfoque filosófico, social, económico, cultural, político y pedagógico que tenga como finalidad el reconocimiento y la condisión de las diferencias de cada uno de los estudiantes presentes en el sistema escolar. Es en esta nueva visión global del desarrollo sostenible, como lo indica claramente las Naciones Unidas (NU) en el objetivo n. 4 de la Agenda 2030 que se tiene que “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (NU, 2015, p.19), y este se convierte en uno de los objetivos fundamentales que se deben alcanzar con convicción, de aquí a 2030, que deben acompañar las decisiones de cada país para transformar nuestro mundo en un lugar de vida mejor, donde “todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad” (NU, 2015, p. 2).

Hoy en día, todas las escuelas tienen que acoger a todo tipo de alumnos, independientemente de sus condiciones personales, culturales, sociales o económicas. Sin embargo, la inclusión no tiene que ver solo con el simple acceso físico de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas, sino con una verdadera revolución ideológica, con resultados pertinentes y efectivos, que plantea la reducción y eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado sin distinción alguna. Es importante destacar que para garantizar el derecho educativo esencial, indispensable para el desarrollo integral de la persona humana, para el logro de una mejor calidad de los servicios educativos y para dar respuestas concretas a las varias necesidades de aprendizaje de esta amplia y diversa

población, los operadores involucrados en este proceso a nivel escolar deben conocer y utilizar adecuadamente el enfoque y los principios del diseño universal, que permita el acceso al aprendizaje a todos los estudiantes de la mejor manera posible.

Bajo este panorama cultural de la inclusión y de la educación para todos, la necesidad de adoptar modelos operativos flexibles y personalizables que permitan también el uso de nuevas tecnologías, se perfila como un elemento estratégico y como una herramienta valiosa para facilitar las actividades cotidianas de trabajo en clase, para mejorar y diversificar la atención que se le brinda a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero también como medio de experiencia profesional cooperativa del cuerpo docente, además de ser, una oportunidad perfecta para reflexionar sobre la propia actividad.

Justo en este momento histórico, la escuela italiana y, especialmente, la labor docente están pasando por un período de grandes cambios culturales y organizativos: directivas sobre necesidades educativas especiales (NEE), formación continua, mérito, el aprendizaje personalizado, el rol, funciones y responsabilidades de los diferentes docentes, tiempo escuela, reforma general de la escuela, y, sobre todo, en la aceptación y valoración de la diversidad con la búsqueda de la práctica educativa más adecuada para llevar a cabo un proceso de inclusión efectivo que involucre a todos los estudiantes.

En la mayoría de las aulas de clase de los institutos públicos italianos se tiene la presencia de una amplia variabilidad de estudiantes con problemas diferentes que requieren de una atención especial por parte del docente. Estos tienen que enfrentar solo complejas situaciones de comunicación, colaboración y responsabilidades pertinentes en el diseño y gestión de un currículum general válido para todos, sin tener en muchos casos la preparación adecuada.

Se requiere “un planteamiento holístico que modifique no solo el paradigma educativo sino también el compromiso del profesorado, y su apuesta por la creación de materiales y recursos que den respuesta al grupo-clase de referencia, según sus características y necesidades” (Arnaiz y Azorín, 2013, p. 10).

La necesidad de una formación adecuada, especialmente en el contexto de las estrategias y métodos para la educación inclusiva eficaz y cuestiones relacionadas con la enseñanza hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, se desprende del análisis de documentos importantes que ponen de relieve la situación de la escuela italiana, la situación de empleo y necesidades de formación específica de los docentes (MIUR-TALIS, 2013).

Un aspecto no despreciable es la presencia de un buen porcentaje de docentes que entraron en el sistema escolar antes del año 2000, es decir, antes de las reformas de formación del profesorado, y por lo tanto en posesión de títulos culturales del viejo sistema sin ningún tipo de formación psicopedagógica o metodológica para la enseñanza.

De hecho, a partir del 2010, con la Ley 170, y sobre todo, con la Directiva del 27 diciembre 2012, el marco general de las necesidades educativas especiales (NEE) se ha ampliado mucho y abarca a los estudiantes con cualquier discapacidad certificada, los que tienen algún trastorno específico del aprendizaje (TEA), los estudiantes con desventajas socioeconómicas, sociolingüísticas y socioculturales, provocando la necesidad generalizada en todas las clases y todos los docentes de aumentar el nivel de atención especial para un gran número de estudiantes, que anteriormente se limitaba solo al alumno con discapacidades certificadas, la asignación de un docente de apoyo y con la elaboración de un plan educativo individualizado que busque adaptarse al currículo general de la clase.

Tabla 9. Clases ordinarias - didáctica - docentes (situación general).

Antes del 2010		Después de 2010	
Todos los alumnos	Solo algunos alumnos con discapacidad certificada. (Ley 104/1992)	Todos docentes	-Estudiantes con discapacidad certificada. (Ley 104/1992)
Todos docentes	Plan educativo individualizado (PEI)	Educación inclusiva	- Estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje (Ley 170/2010)
Currículum general	Adaptación al currículum general.	Individualización Personalización Diferenciación	
Enseñanza ordinaria	Asignación docente de apoyo	Currículum accesible	- Estudiantes con desventajas. Directiva 27/12/2012

Tabla 10. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) - Situación específica.

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las clases de la escuela ordinaria italiana				
	Tipos de alumnos	Ley/directivas/ pautas de referencia	Medidas didácticas posibles	Docente de apoyo (si/no)
1.	Discapacidad certificada Física Psíquica Sensorial (3% en aumento)	Ley n. 104/1992 D.P.R. del 24 de febrero 1994 Nota MIUR del 4 agosto de 2009 (pautas) Ley 107/2015 D.Lgs n. 66/2017	Diagnóstico Funcional (DF) Perfil Dinámico Funcional (PDF) Plan Educativo Individualizado (PEI) Perfil de Funcionamiento	Sí Asignado según el número de horas semanales y según la gravedad Todos los docentes
2.	Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) (2% en aumento)	Ley 170/2010 D.M. n. 5669/2011 (pautas)	Plan didáctico personalizado (PDP)	No está Asignado el docente de apoyo Todos los

				docentes
3.	Desventaja sociocultural Desventaja socioeconómica Desventaja lingüística Otros trastornos	Directiva MIUR del 27/12/2012 C.M. n. 8 del 6 de marzo 2013(indicaciones operativas) MIUR n. 1551 del 27 de junio de 2013 (clarificaciones) MIUR n. 2563 del 22 de noviembre de 2013	Plan didáctico personalizado (PDP)	No está asignado el docente de apoyo Todos los docentes
4.	TDAH (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (1% en aumento)	Directiva MIUR del 27/12/2012 Ley n. 104/2010 Ley n. 170/2010	Plan didáctico personalizado (PDP)	No está asignado el docente de apoyo Todos los docentes
5.	Funcionamiento cognitivo límite Trastorno evolutivo específico mixto (2,5 % en aumento)	Directiva MIUR del 27/12/2012 Ley n. 104/2010 Ley n. 170/2010	Plan didáctico personalizado (PDP)	No está asignado el docente de apoyo Todos los docentes

(Datos MIUR, 2012 - Elaboración propia)

En los últimos años, como muestran los datos oficiales, hay un aumento significativo en la heterogeneidad de la composición de las clases ordinarias y un aumento en el nivel de atención educativa y planificación personalizada que anteriormente se limitaba sustancialmente solo a alumnos con discapacidades certificadas. Hoy en día, la presencia de estudiantes con discapacidades certificadas, estudiantes con trastornos específicos certificados, estudiantes con múltiples desventajas, estudiantes extranjeros, así como una mayor conciencia y preparación sobre los derechos reconocidos por los

padres, impone una transformación real de la enseñanza estandarizada tradicional en una educación inclusiva para satisfacer a todos los estudiantes y a todos los docentes.

Gráfico 5. Porcentaje de alumnos con discapacidad por año escolar.

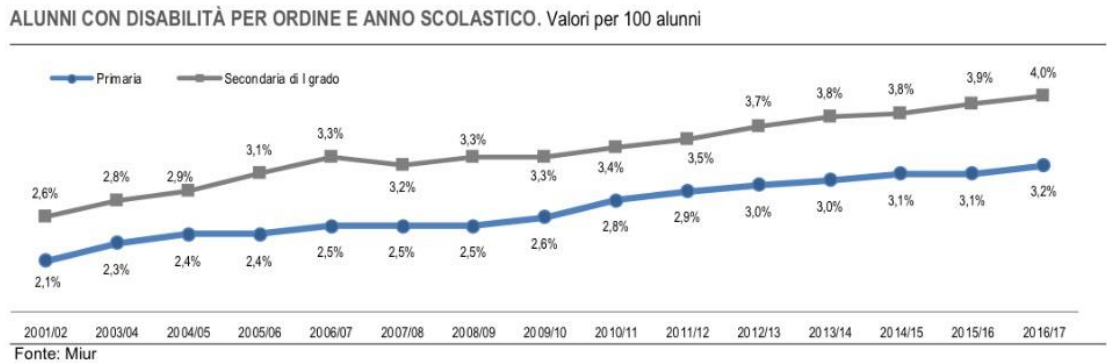


Gráfico 6. Alumnos con trastornos específicos de aprendizaje (TEA).

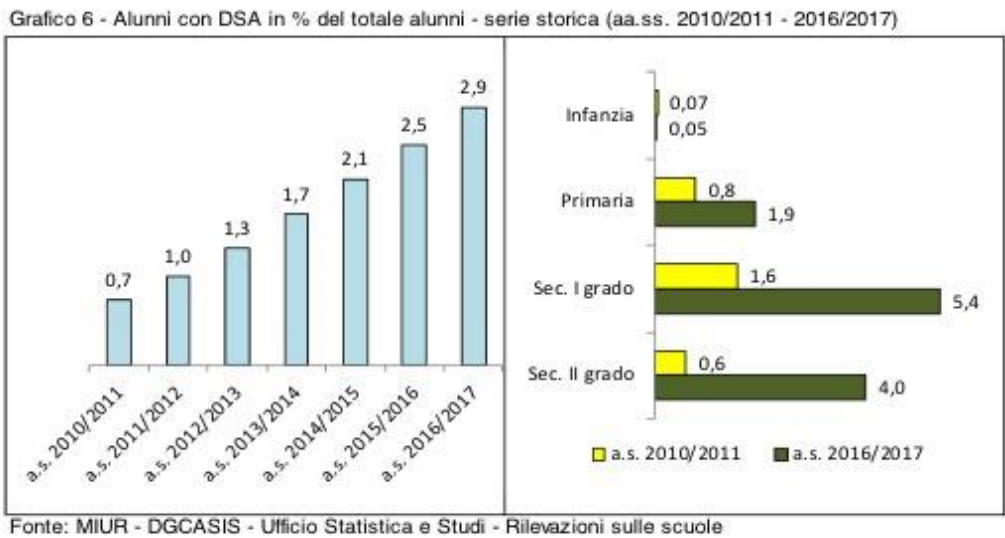
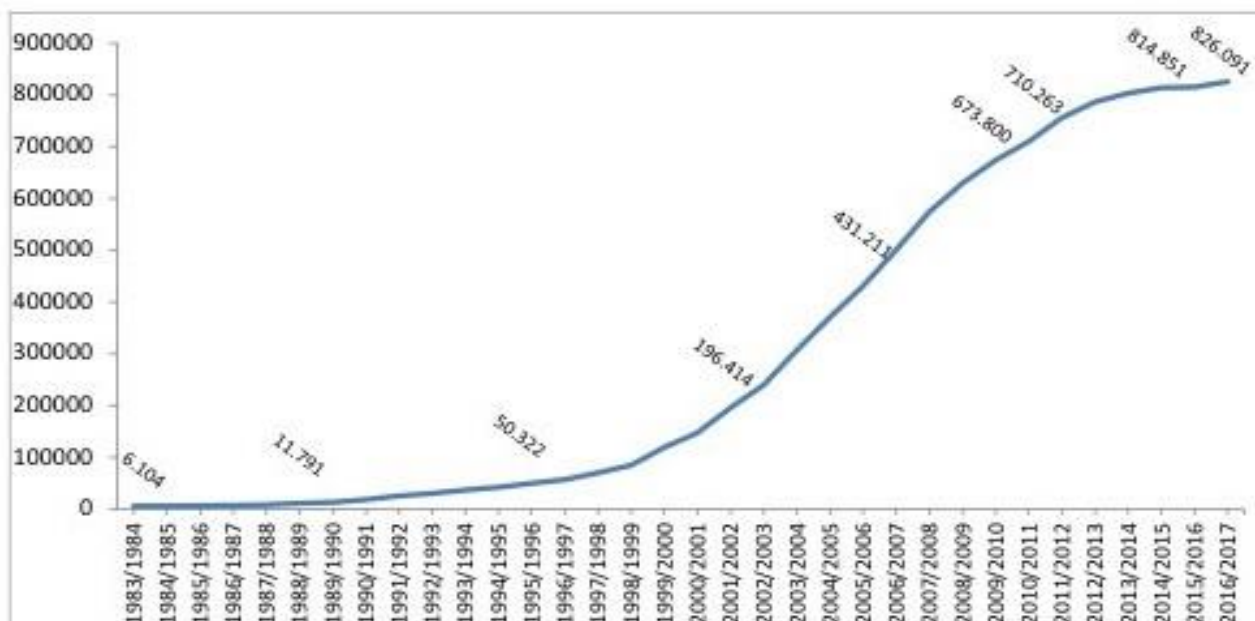


Gráfico 7. Número de estudiantes con ciudadanía no italiana.

Grafico 1 – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 - 2016/2017



(Fuente: MIUR - Ufficio Statistica e studi - elaborazione su dati MIUR)

Los datos muestran cómo la variabilidad y el aumento de alumnos con necesidades educativas especiales en la clase ordinaria, ha determinado, hoy más que nunca, una fuerte influencia de la conciencia y el compromiso con la estrategia de educación inclusiva para todos los estudiantes.

En la actualidad, el docente cuenta con enfoques educativos diferentes avalados por disposiciones legislativas vigentes en tal materia, que le permiten la “accesibilidad física” de cualquier tipo de estudiante a las aulas comunes de clase, pero al mismo tiempo se tiende a identificar y a catalogar la diversidad con un lenguaje discriminante; o sea, estudiantes con discapacidades certificadas (H), estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (TEA), estudiantes con otras desventajas (otra NEE), lo que trae como consecuencia *poner etiquetas* que pueden discriminar y aislar, aún más, a este tipo de estudiantes con repercusiones negativas en su proceso real de aprendizaje (Agencia Europea, 2012).

Mientras que en la escuela primaria los problemas son más contenidos (presencia de un solo maestro que permanece durante 22 horas por semana de 27 h), es en la escuela secundaria donde se pone de manifiesto con mayor énfasis, este problema debido, en

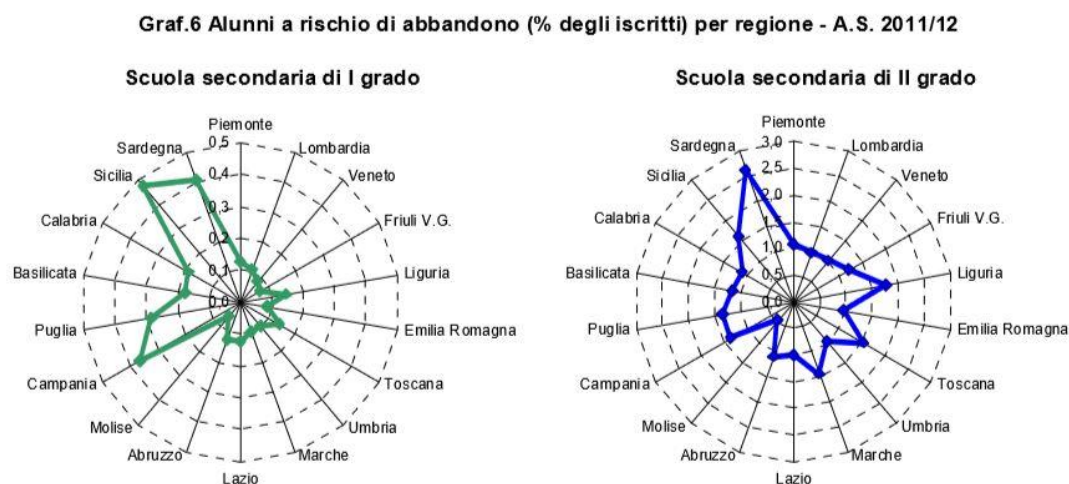
parte, a la mayor cantidad de docentes que forman la clase, a la evolución psicológica de los estudiantes (desarrollo psico-físico y relacional) y a la compleja gestión uniforme de la misma (falta de un modelo educativo eficaz compartido), lo que produce grandes dificultades de comunicación y de convivencia, ya que no se ha proyectado conjuntamente un currículo específico para acoger a todos los estudiantes de esa determinada clase.

Incluso si hablamos del fenómeno del abandono escolar prematuro, este muestra una ausencia casi total en la escuela primaria, y el inicio del fenómeno que (gradualmente) aumenta a partir de la escuela secundaria de primer grado (10-14 años).

El informe sobre el abandono escolar prematuro del Servicio de Estadística del Ministerio de Educación del año 2013, muestra que, especialmente en la región cubierta por esta investigación (Sicilia) y en la escuela secundaria de primer grado, el problema del riesgo de abandono escolar comienza a ser digno de atención, debido, en su gran parte, a la situación económica y socio-cultural en el territorio.

Desde un punto de vista geográfico, el riesgo de abandono está principalmente difundido en las áreas del sur, donde las situaciones de dificultad económica y social son más generalizadas. La distribución regional del fenómeno se identifica, para la escuela secundaria de primer grado, en Sicilia (con el 0,47% de los miembros), en Cerdeña (con el 0,41%) y en Campania (con el 0,36%) las regiones donde el fenómeno del abandono escolar prematuro es más evidente, seguido por Puglia (0.29%) y Calabria (0.19%).

Gráfico 8. Alumnos en riesgo de abandonar la escuela distribuidos por regiones.



(Datos MIUR, 2013)

Este último aspecto, es decir, el riesgo de abandono escolar por razones económicas o socioculturales, es particularmente importante hoy en día. En cuanto la Directiva del 27/12/2012 sobre las NEE, ahora lo considera como una posible desventaja y, por lo tanto, requiere una intervención educativa personalizada con la implementación de estrategias apropiadas para mejorar el proceso de enseñanza.

Además, el sistema escolar italiano y su estructura organizativa, a partir de la escuela secundaria de primer grado destacan un enfoque de enseñanza diferente de la escuela primaria que pone de manifiesto diferentes problemas, aún abiertos, al debate actual directamente relacionados con la inclusión escolar en general, como se ha expuesto.

En la perspectiva de la educación para todos, la presencia de una mayor heterogeneidad en las clases ordinarias, los fenómenos de fracaso y el abandono escolar prematuro, cuestionan el sistema de educación general. Por lo tanto, considerando que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas, es necesario organizar, planificar, enseñar y formar al profesorado partiendo de una realidad en la que existe la diversidad. Es necesario reconocer esta complejidad que existe en el contexto escolar y que requiere respuestas didácticas complejas. Una complejidad que no es sinónimo de dificultad sino de pluralidad, variedad y flexibilidad. Y una situación que pone de relieve la responsabilidad del sistema educativo y de cada docente al proporcionar estrategias y

currículos flexibles a los que todos pueden acceder, en el que participar y del que beneficiarse desde la diversidad (Alba, 2016).

5.2 Descripción del problema

Examinada la literatura, la documentación internacional disponible y la legislación actual del contexto italiano, surge que la inclusión conlleva acomodos razonables y curriculares, ajustados a las necesidades personales respecto a objetivos, materiales y métodos, para hacer accesible la enseñanza a todos los estudiantes, con y sin discapacidad. Los docentes, como responsables directos de la inclusión, en la aula, necesitan tener un conocimiento profundo de las necesidades educativas de todos los estudiantes, disposición a aprender nuevas estrategias de enseñanza y estar a la par con los avances tecnológicos. También, cabe reconocer que el éxito de la inclusión educativa depende de las actitudes que (no solo) asuman las personas involucradas en la tarea, sino también los directores escolares, personal del centro, los estudiantes y los padres.

En la escuela inclusiva “la atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa [...] En consecuencia, es aconsejable el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad en el aula debido a la riqueza de propuestas que ello supone. Un aula inclusiva debería adoptar el máximo de medidas, estrategias y recursos para dar respuesta a todos sus alumnos” (Arnaiz y Azorín, 2013, p. 10-11).

Es de fundamental importancia especificar que, además de la literatura específica, punto de partida de la identificación y análisis en profundidad de los problemas (inclusión, colaboración, etiquetas, lenguaje...) que queremos representar en este trabajo, están los contenidos y las indicaciones destacadas en la nota de la Oficina Escolar Regional de la Región de Emilia Romagna de 21/8/2013 (USR Emilia Romagna), en el documento “*perfil profesional del docente en la educación inclusiva*” de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), y en las directrices más recientes sobre los procesos de evaluación escolar, incluida la inclusión escolar, que comenzaron con el

Decreto del Presidente de la República (D.P.R.) de 28/3/2013 “Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación de la educación y la formación”.

A partir de una lectura en profundidad de estos documentos fundamentales, destacamos los problemas emergentes y las orientaciones de formación actual relacionadas con la educación inclusiva en el contexto italiano.

En particular, en el documento USR Emilia Romagna destaca, después de las directivas de 2102, la propagación de un uso inadecuado de una terminología que etiqueta y amplifica la percepción de la diversidad en una dirección potencialmente negativa entre los estudiantes con necesidades especiales reconocidas con respecto a los que se consideran *normales*, lo que no permite, de ninguna manera, una inclusión educativa efectiva, indicando una reflexión explícita y un estudio en profundidad de algunos puntos del debate internacional:

“De hecho, esta oficina recibió solicitudes para profundizar el tema de la personalización de los caminos de enseñanza/aprendizaje y los métodos de transcripción de estos caminos en el plan anual de inclusión (PAI), para proporcionar una base común de indicaciones a las escuelas. [...] También está confirmado que la redacción del PAI no debe proporcionar una oportunidad ocasional para categorizar a las personas, sino para identificar situaciones problemáticas y estrategias para enfrentarlas, calificando los métodos de enseñanza.

Seguidamente, hay que llamar la atención sobre el lenguaje utilizado. En muy poco tiempo, la expresión *chicos NEE* ya está entrando en el uso común, y no es aceptable, ni es respetuoso. Hay que destacar que el riesgo de catalogar personas en lugar de identificar problemas y desarrollar estrategias de solución no solo concierne a nuestro país. En el debate internacional, de hecho, durante varias décadas, se han abordado temas y perspectivas de gran importancia cultural y profesional, que deberían señalarse a la atención del personal escolar y educativo” (USR Emilia Romagna, 2013, p. 1-2).

Es muy interesante, que por primera vez aparece en un documento oficial público, una breve descripción con un documento detallado adjunto, sobre el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):

“Entre las investigaciones más interesantes a nivel internacional sobre la personalización de la enseñanza (y, por lo tanto, el apoyo a la implementación de una inclusión real), se considera particularmente útil el llamado *Diseño Universal para el Aprendizaje*. El término Diseño Universal para el Aprendizaje indica una forma de planificar y administrar la práctica

educativa dirigida a satisfacer las diferentes formas de aprendizaje y las diferentes condiciones que pueden surgir en diferentes contextos (principalmente escolares). Las sugerencias concretas, los materiales y las herramientas informáticas disponibles en Internet, los numerosos ejemplos concretos pueden ser muy útiles también para los profesores italianos” (USR Emilia Romagna, 2013, p. 7).

El documento mencionado también destaca que “en la escuela italiana ahora debería haber una tradición consolidada de elaborar planes personalizados. En la práctica real, sin embargo, hay discrepancias significativas entre una escuela y otra y entre un plan y otro. Las dificultades que encuentran las escuelas para elaborar planes de enseñanza personalizados para estudiantes con necesidades de aprendizaje específicas son un testimonio indiscutible del hecho de que la capacidad de trabajar en el estudiante individual y de describir con precisión el proceso educativo y didáctico aún no ha sido adquirida por la generalidad de los docentes y consejos de clase” (p. 10).

Y concluye con una profunda reflexión de carácter educativo para todo el mundo escolar:

“En pocas palabras, a pesar de la conciencia del riesgo de trivializar cada reducción en oraciones cortas, se espera haber demostrado claramente que la expresión *Necesidades educativas especiales*: no es un diagnóstico, no es una certificación y no es un estigma. Es el reconocimiento del hecho de que algunos estudiantes pueden solicitar, durante su carrera escolar, durante más o menos tiempo, una acentuación particular de la personalización didáctica, que sigue siendo fundamental para cada uno” (p. 19).

Además con el D.P.R. de 28/3/2013 “Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación de la educación y la formación” y todas las consiguientes indicaciones relacionadas con el *formato* del Informe de autoevaluación (IAE) (2014), se abre una nueva fase de evaluación escolar que también incluye “las estrategias adoptadas por la escuela para la promoción de los procesos de inclusión y el respeto por la diversidad, la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades educativas de cada alumno en el trabajo en el aula y en otras situaciones educativas” (IAE, 2014, p. 30). En este último documento se presta mucha atención a las formas de inclusión de los estudiantes con discapacidades, con necesidades educativas especiales y

estudiantes extranjeros recientemente en Italia y en las acciones de valorización y gestión de las diferencias, con una serie de preguntas orientadoras e identificación de fortalezas y debilidades, a lo que todas las escuelas deben responder y profundizar para mejorar sus prácticas inclusivas hasta un nivel que puede considerarse desde una situación muy crítica (nivel 1) hasta una situación excelente (nivel 7).

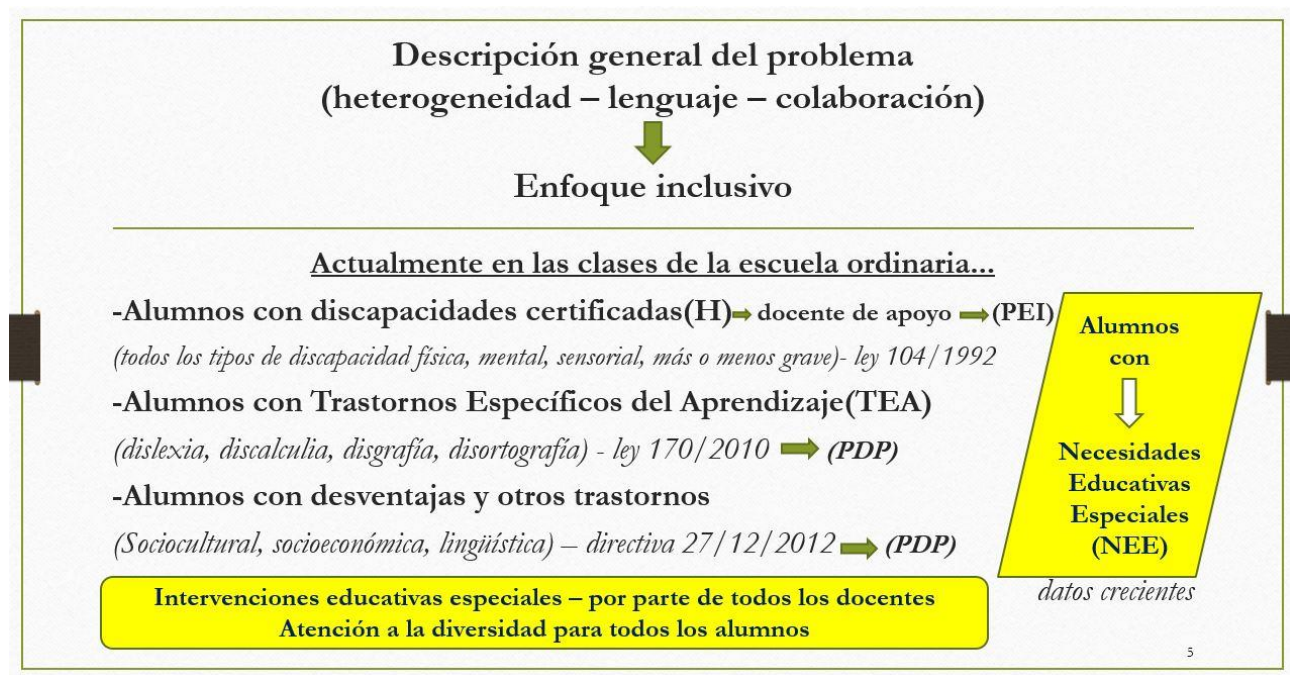
A partir del análisis de datos estadísticos (aumento de la presencia de una amplia variabilidad de alumnos con posibles necesidades educativas especiales), de las reflexiones sobre las indicaciones y sobre los contenidos de los últimos documentos mencionados, se considera que en muchas situaciones de la escuela, numerosos docentes viven *aislados* su experiencia profesional, a menudo existe una situación de *confusión* y conflictividad comunicativa entre docentes de la clase, con el sentimiento de aceptación y la convivencia de la diversidad de manera casi obligada. Todo ello permite el desarrollo de un ambiente inclusivo, que es lo que se requiere para permitir el acceso al aprendizaje y al potencial desarrollo de las cualidades de cada uno de los estudiantes que forman parte del aula escolar de la manera más adecuada.

Como destaca Arnaiz (2012), citando experiencias y contribuciones de otros importantes autores (Hargreaves, 1996; Parrilla, 2003; Graden y Bauer, 1999), sobre la necesidad de romper el aislamiento de los docentes, el marcado individualismo pedagógico y la importancia inalienable de la colaboración entre docentes

“la colaboración entre los profesionales del centro implica abrir las aulas, las cuales dejan, de esta forma, de representar una especie de coto privado, a la vez que supone entender el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel). Su implantación supone la extinción progresiva del estado de aislamiento experimentado por el profesorado y vivido, unas veces con cierta comodidad y satisfacción, pero otras muchas con sensación de soledad y “angustia”. [...] Y que “para crear una verdadera cultura colaborativa se requiere extinguir las actitudes y conductas forzadas, traducidas en reuniones impuestas burocrática o administrativamente, en virtud del afloramiento de actitudes y conductas firmes y decididas a colaborar y participar. Por ello, frente a la colegialidad impuesta o artificial, la colaboración se caracteriza por ser voluntaria y espontánea” (p. 40).

La colaboración entre los docentes de la misma clase (curricular y de apoyo) y el uso de un lenguaje común y compartido es clave para mejorar los procesos de enseñanza, el entorno de trabajo de aprendizaje y promover ambientes inclusivos para todos los estudiantes (Blanton, Pugach y otros, 2007).

Cuadro 1. Problemas y situación actual en las clases ordinarias.



(Elaboración propia)

Como ya se ha expuesto, en los últimos años, en el contexto de la escuela secundaria obligatoria italiana, emergen los siguientes problemas que merecen ser identificados y analizados a través del estudio de campo que se propone:

1. Dificultades de comunicación, de colaboración eficaz y conflictos educativos entre los docentes (curriculares y de apoyo), sobre todo con relación al diseño, la gestión y aplicación compartida del currículum y planes de inclusión para todos los estudiantes, sin que se evidencien etiquetas desde el inicio, ni la utilización de terminología no adecuada (por ejemplo alumno/a H, TEA, NEE o Normal, etc.) con respecto al concepto actual de inclusión (alumno/a), que de hecho pueden dar lugar a nuevas dificultades tanto a los docentes como para los estudiantes.

2. Posible aumento del malestar personal, asistencia escolar irregular, abandono y fracaso escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales debido, tal vez, a la percepción negativa y sentimiento de rechazo de su diversidad individual.
3. Necesidad, reconocida y percibida por parte de los docentes, de una formación adecuada y de un enfoque educativo válido para aprender, compartir y aplicar en sus propias aulas de clase, con el fin de saber cómo hacer frente a la variabilidad de los estudiantes presentes y comunicar con un lenguaje común de la inclusión.

En la práctica, de acuerdo con Serrano (2016), todavía existe la idea de que todas las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las diferentes situaciones problemáticas “se sitúan en la línea de enfoques tradicionales que ponen todo el peso del fracaso escolar en el propio alumno, haciéndole responsable casi exclusivo de su falta de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a sus características y capacidades personales, que limitarían su posibilidad de desarrollar conocimientos y estrategias” [...]. En lugar de considerar, como plantea el enfoque DUA, que “la causa principal por la que un alumno no es capaz de acceder al aprendizaje se encuentra en el propio diseño curricular, que en la mayoría de los casos se caracteriza por la falta de flexibilidad y de capacidad para adecuarse a las diversas formas que tienen los alumnos de aprender” (p. 59).

5.3 Preguntas de la investigación

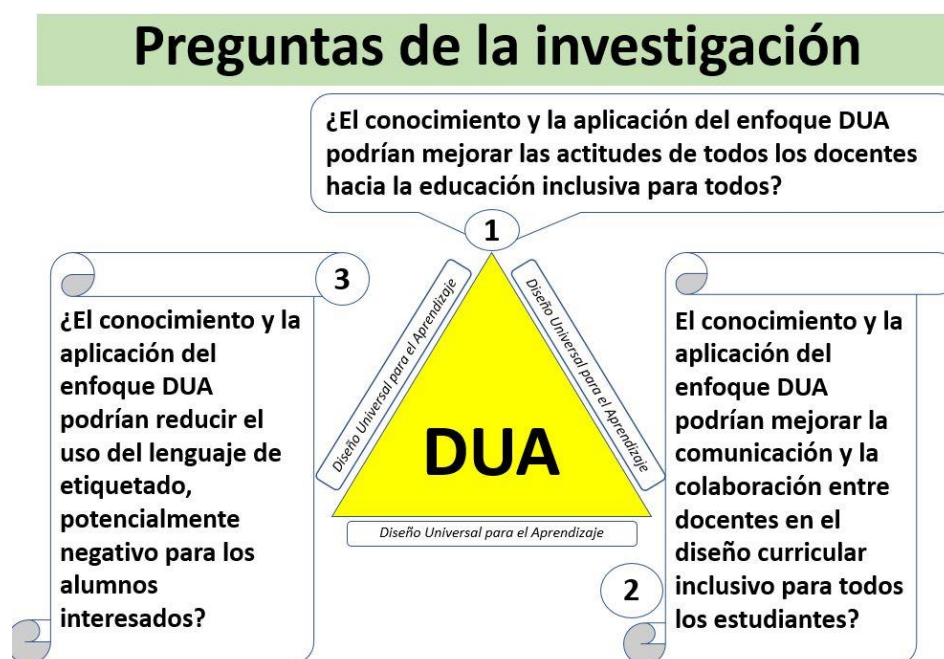
Como señala Flick (2015) “para preparar y planificar un estudio cualitativo que sea actual, parece necesario:desarrollar una idea general y un interés en una pregunta de investigación más o menos centrada;adoptar una perspectiva de investigación (y saber por qué), yponerse al día en la teoría y las publicaciones en varios niveles (epistemológico, teórico, metodológico, sobre la cuestión misma, etc.)”(p. 20).

Cada proyecto de investigación es un proceso creativo de descubrimiento que comienza con la definición de uno o más problemas y con la consiguiente formulación de una o más preguntas a las que se necesita dar respuestas a través de un plan de acción específico basado en un paradigma de referencia (Pintus, 2012).

En este trabajo, la identificación, el análisis de los diversos problemas y la construcción de las preguntas se han definido y compartido con todos los docentes involucrados en las reuniones iniciales y partiendo de las consideraciones del análisis del contexto, en particular, se intenta dar respuestas concretas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían mejorar las actitudes de todos los docentes hacia la educación inclusiva para todos los estudiantes?
- 2) ¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían mejorar la comunicación y la colaboración entre docentes en el diseño curricular inclusivo para todos los estudiantes?
- 3) ¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían reducir el uso del lenguaje de etiquetado, potencialmente negativo para los alumnos?

Imagen 2. Preguntas de la investigación.



Las preguntas de investigación se identificaron y definieron sobre la base de elementos didácticos y experiencias laborales relacionadas con el contexto y con particular referencia al desarrollo de los valores del perfil del profesor inclusivo (Agencia Europea, 2012) que intensifica la atención sobre la reflexión interna del camino. reflexionar sobre la inclusión educativa, la importancia del lenguaje utilizado en los procesos educativos y la colaboración fundamental entre docentes en la implementación de una acción educativa efectiva.

5.4 Objetivos

El objetivo general de la investigación es principalmente examinar y describir cómo la formación y la aplicación de los principios del enfoque DUA dentro de la práctica reflexiva educativa cotidiana de los docentes pueden ayudar a mejorar y a hacer más eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a la diversidad de todos los estudiantes en la sala de clase regular.

En particular, si el enfoque DUA puede ayudar a mejorar, reducir y/o resolver en gran parte el problema de las dificultades de comunicación, de aceptación y de convivencia entre los mismos docentes;

si puede contribuir a mejorar el uso de una terminología inclusiva ligada al concepto de persona en su totalidad y variabilidad, válido para todos los estudiantes, sin ningún tipo de una potencial discriminación con etiquetado, en la importancia de la universalidad de los roles en los procesos de inclusión y enseñanza para todos en el sistema escolar italiano.

Además, el cambio cultural y didáctico producido por la práctica docente reflexiva trabajando con el enfoque DUA, se cree pueda determinar una mayor colaboración entre los docentes y una disminución del malestar personal y conflictos entre los mismos, lo cual se espera pueda redundar en una mayor aceptación e inclusión de todos los estudiantes, sin distinción alguna, dándoles la oportunidad de acceder a la enseñanza, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales, para mejorar su rendimiento y crear una escuela para todos.

En síntesis, el objetivo de este trabajo se centra en analizar el potencial del DUA, un modelo teórico práctico que puede utilizarse también como herramienta operativa para la mejora de la educación inclusiva, describir su impacto a través de la formación docente con este modelo, en su práctica reflexiva, en el lenguaje educativo menos discriminatorio y en un cambio de cultura hacia un modelo más inclusivo.

Es decir, de forma específica se trata de identificar, analizar e investigar cuestiones relacionadas con la educación para todos y describir el cambio, a través del enfoque DUA, de una posible mejora sustancial en las actitudes, en las opiniones personales de

los docentes con respecto a la educación inclusiva, en el uso de un lenguaje neutro sin etiquetas, en las relaciones de colaboración eficiente entre el profesorado de apoyo y el curricular, para elaborar diseños curriculares compartidos que sean válidos para todos los alumnos.

5.5 Diseño metodológico

Construir un diseño de investigación presupone la consideración de varios componentes, algunos de cuyos aspectos influyen en el diseño total, y todos los componentes deben ser el resultado de hacer que las preguntas de investigación y el plan de investigación derivado de ella funcionen.

De esto se obtiene que “un buen diseño tiene un foco claro y se construye entorno a una pregunta de investigación clara. El diseño y las preguntas permiten que la investigación reduzca el estudio a la cuestión esencial para responder a la pregunta. Un buen diseño hace que la investigación sea manejable en cuanto a los recursos y el tiempo y además, debe ser claro en las decisiones sobre el muestreo y los porqués del uso de métodos particulares. Además, está bien vinculado al trasfondo teórico y se basa en la perspectiva de investigación del estudio” (Flick, 2015, p. 40).

En nuestro caso, la investigación-acción (I-A) realizada en esta experiencia utiliza un enfoque interpretativo con una metodología cualitativa. Un tipo de investigación que refleja las características de sensibilidad, flexibilidad y adaptabilidad al contexto de manera circular. Su diseño está basado en la revisión, análisis de contenido de la literatura relacionada y en la investigación-acción en contextos escolares específicos con las líneas de desarrollo de estudio en profundidad, que se relacionan entre sí: inclusión, lenguaje, colaboración y enfoque DUA.

Además la investigación tiene previsto el uso de una metodología basada en el concepto y la práctica de la *reflexión en la acción*, de una manera constante, tanto en la etapa formativa como en la fase empírica, ya que se cree que la investigación siempre tiene en sí misma un valor formativo para los sujetos involucrados. Y que reflexionar sobre la acción permite aumentar el conocimiento sobre la práctica educativa y, al mismo tiempo, estimula al sujeto a reconsiderar críticamente la acción, desarrollo y consolidación del profesionalismo, indicando precisamente en la práctica reflexiva el posible encuentro entre lugares y lógicas de investigación y lugares y lógicas de formación (Montalbetti, 2005).

Una buena investigación empírica, en educación, siempre requiere un estudio metodológico específico, ya que estudiar y describir una realidad o un fenómeno, basado en datos recopilados en el campo, presupone, en cualquier caso, una capacidad de control general y sistemática de la propia acción, precisamente porque la investigación empírica es una herramienta formidable para escuchar y leer la realidad identificada, que también debería producir interpretaciones, descripciones y explicaciones destinadas a poner orden en la complejidad de la realidad, destacando aspectos y detalles que todos pueden compartir (Trinchero, 2002).

Teniendo en cuenta que cada investigación comienza a partir de la identificación de un determinado problema, el método de investigación debe ser apropiado para el tipo de problema que se debe enfrentar e investigar exhaustivamente.

El tema analizado y descrito en la presente investigación, presupone una profundización cualitativa de lo que piensan los docentes mientras trabajan en los diferentes contextos. Esto requiere, además de una encuesta cuantitativa de las opiniones expresadas en un cuestionario, también el análisis, la interpretación y la comprensión con métodos cualitativos, como los que se basan en técnicas para describir situaciones o narrar eventos, pensamientos y estados de ánimo (Baldacci y Frabboni, 2013).

En los últimos años, la investigación cualitativa ha disfrutado de un período de crecimiento y diversificación sin precedentes a medida que se ha convertido en un enfoque de investigación establecido y respetado a través de diversas disciplinas y contextos.

Partiendo de la complejidad de establecer una definición simple del concepto de investigación cualitativa, como señala Flick (2015), “se ha hecho cada vez más difícil encontrar una definición común de la investigación cualitativa que sea aceptada por la mayor parte de sus enfoques e investigadores. La investigación cualitativa no es ya simplemente “investigación no cuantitativa”, sino que ha desarrollado una identidad propia (o quizá múltiples identidades propias). [...] Este trabajo se sitúa en un concepto de investigación cualitativa que pretende acercarse al mundo educativo de los centros y aulas (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender,

describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes:

“Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. [...]

-Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. [...]

-Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones” (p. 6).

Con ello “tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p.6).

En particular, Flick (2015) en su texto *El diseño de Investigación Cualitativa*, destaca la posibilidad de identificar al menos algunos rasgos comunes de cómo se hace la investigación cualitativa. En particular, señala que los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y que la investigación cualitativa se abstiene de establecer, al principio, un concepto cerrado de lo que se estudia, y que los conceptos, métodos o enfoques se pueden desarrollar y mejorar en el proceso de investigación.

En la práctica, Flick destaca que en “la investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. [...]. Los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio” [...]. Y que “una parte fundamental de la investigación cualitativa, desde las notas de campo y las transcripciones hasta las descripciones e interpretaciones y, por último, la presentación de los hallazgos y de la investigación entera, se basa en el texto y en la escritura” (p. 7).

La dimensión cualitativa de la investigación en educación conduce hacia los horizontes hermenéuticos de la realidad cuyo objetivo es, principalmente, comprender en profundidad la realidad, el contexto o el fenómeno a través de la participación y a su vez, la participación también del investigador. Por lo tanto, como señala Coggi (2005,

p. 26) es un tipo de dimensión idiográfica que procede inductivamente. Es decir, a partir de la observación y la descripción de la realidad formula diferentes interpretaciones. Entre las características del enfoque cualitativo surge el hecho de que la investigación no debe partir de hipótesis preconcebidas y rígidas o de categorías de análisis predeterminadas, sino elegir planes de detección flexibles, abiertos al cambio y que pueden cambiar con las interacciones con el contexto.

En la práctica, la investigación cualitativa pretende estudiar los hechos humanos en su totalidad y complejidad, rechazando la abstracción del contexto, con un enfoque holístico para describir la riqueza del ser humano en toda su singularidad e irrepetibilidad en la realidad observada, en ese lugar y en ese momento.

Una de las formas de investigación cualitativa "estrechamente relacionada con la educación y que se practica especialmente en el mundo escolar, aunque a veces con confusión y alterno rigor, pero que es interesante para estudiar y desarrollar instrumentos de investigación capaces de dar cuenta de los procesos en su dinamismo" (Mantovani, 1998, p. 32), es, sin duda, la investigación-acción, clasificable también como investigación con intervención (Coggi, 2005, p. 28). Identificado el problema en un contexto específico se intenta intervenir, involucrando directamente a los investigadores y protagonistas, introduciendo algún elemento innovador destinado a producir un cambio tratando de eliminar o reducir el problema.

Una de las definiciones más acreditadas en el campo de la educación es la formulada por Ebbut (1985), según la cual "investigación-acción es el estudio sistemático de los intentos realizados por grupos de participantes para cambiar y mejorar la práctica educativa, tanto a través de sus acciones prácticas como a través de su reflexión sobre los efectos de estas acciones" (p. 13).

La investigación-acción inspirada en el modelo de Lewin (1946) nació y se desarrolló dentro de un grupo de personas que, en el momento en que deciden *ser en investigación*, comienzan a reconocerse y funcionan como un grupo dirigido a la comprensión y a la solución de un problema que consideran de particular interés. En esta perspectiva, la peculiaridad de la investigación-acción consiste en conectar los objetivos con los efectos tanto del conocimiento como de la acción. De esta manera, la

investigación-acción es una investigación diferente del modelo tradicional: no es tanto un hacer investigación, como un *ser en investigación*. La investigación-acción es el lugar de la democracia, ya que para hacer un cambio es necesario que el grupo asuma las características de un todo dinámico y que cada miembro del grupo participe activamente en un proyecto común (Trombetta y Rosiello, 2000).

El modelo de investigación-acción supone que el grupo atraviese tres fases de cambio, correlacionadas con nuestra idea básica, que son: una primera deconstrucción que cuestiona los hábitos y resalta cualquier ineficacia con respecto al problema, cambio como proceso de experimentación de posibles nuevas soluciones y definición de cambio con una nueva cristalización en la forma de actuar.

Como afirma Frabboni (2013) “en la investigación-acción, el sujeto investigador y el objeto investigado se ubican en un circuito metodológico circular. Consumen una experiencia sistémica y sinérgica típica de caminos inquisitivos que, a través de la acción, producen un cambio en el círculo de los protagonistas de su investigación exploratoria. Estamos en presencia de un círculo y una red que no crea separación y menos jerarquización entre sus actores. En cambio, estimulan una gran participación en un viaje que garantiza la emancipación individual y la transformación social” (p. 36).

Frabboni (2013) continúa señalando que, con respecto al reconocimiento de la identidad metodológica, la investigación-acción contiene las siguientes siete características:

1. estrecha conexión entre el objeto de investigación y los problemas sociales, es decir, la producción de conocimiento nunca se separa del momento de la acción;
2. resultados de investigación que nunca son objetivos y definitivos, ya que reflejan un proceso y no un producto;
3. participación existencial del investigador y campo de análisis de las experiencias individuales del grupo de investigación;
4. en la I-A los objetos de investigación experimentan un cambio y una emancipación. Es decir, la I-A produce una maduración cualitativa de los actores de la investigación;

5. los procedimientos del método no se determinan a priori, ya que dependen de la naturaleza del objeto de investigación;
6. la I-A rehabilita la afectividad y lo imaginario. En el sentido de que el investigador no puede escapar de las relaciones sociales, afectivas y existenciales que se ramifican entre él y lo que estudia, y viceversa;
7. la I-A tiende a practicar la evaluación formativa in itinere, con la intención de no validar las verdades educativas y formativas, sino de ampliar las posibilidades de desarrollo de un objeto específico de investigación (p. 38).

Una investigación-acción se implementa fundamentalmente por dos razones estrechamente relacionadas que son la mejora de la práctica didáctica y la mejora profesional. Para que esto suceda, es necesario que en el momento de la reflexión se le otorgue un peso correcto a todo el camino para que haya una comprensión completa de la investigación en curso. La reflexión se puede hacer individualmente, pero es más fructífera si se hace en colaboración con colegas porque la confrontación, el intercambio de ideas, opiniones, creencias y conocimientos ayudan a operar lo que se llama un *cambio de paradigma*, que es la capacidad de ver las cosas con nuevos ojos. En la práctica, el campo de la investigación cualitativa, y de la investigación-acción en particular, es el enfoque más adecuado para nuestro tipo de investigación, ya que permite identificar y analizar problemas, formular hipótesis, experimentar y evaluar un proceso de cambio de grupos de los docentes que al mismo tiempo estudian, están interesados, están involucrados con una intencionalidad que produce crecimiento y conocimiento compartido.

...

5.5.1 Población y muestra

Esta investigación nace del deseo de considerar que los docentes no son solo receptores de proyectos a implementar o personas pasivas para recopilar opiniones, sino *partner* activos en todas las fases de diseño e implementación de un verdadero camino de investigación-formación, ya que la participación de los docentes es esencial para la construcción de los instrumentos adecuados al contexto y a las cuestiones investigadas. La población de referencia de la presente investigación fueron los docentes de las escuelas participantes cuya participación fue voluntaria. En particular, la atención se concentró, sobre todo, en el análisis de los resultados entre los docentes participantes de la escuela secundaria de primer grado, por los motivos ya explicados en la primera parte del trabajo.

Características esenciales de la muestra de los docentes fueron los diferentes perfiles profesionales, docentes curriculares y docentes de apoyo, para la materia de enseñanza y formación profesional, que trabajan en diferentes contextos escolares, como se define a continuación.

El número mínimo de un grupo de docentes, en un contexto escolar considerado significativo para la investigación, ha sido de al menos tres docentes de un “consejo de clase” de referencia. En la experiencia han participado activamente, por lo tanto, docentes de apoyo y curricular, de un total de siete escuelas ubicadas en diferentes contextos del territorio de la región Sicilia (Acireale, Ramacca, Catania, Misterbianco, Bronte, Raddusa y Enna), con adhesión voluntaria.

En particular, después de una primera reunión pública general de discusión sobre los problemas de los docentes, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva y de presentación del enfoque DUA, varias escuelas interesadas de la región de Sicilia fueron invitadas formalmente para manifestar su interés y compromiso de participar en la investigación, con un número mínimo de al menos tres docentes curriculares y especializados en actividades de apoyo por cada consejo de clase, preferentemente de la escuela secundaria de primer grado y con los criterios elegidos por las mismas escuelas. Tras invitación y comunicaciones de adhesión formales fueron, siete

escuelas, finalmente con un total inicial de 109 docentes, con la siguiente distribución: escuela infantil, 5; escuela primaria, 11; escuela secundaria primer grado, 89; escuela secundaria de segundo grado, 4.

La participación de muchos docentes en las primeras reuniones fue muy importante para compartir el cuestionario inicial y para la definición de los problemas de referencia.

Aunque todos los docentes eran invitados a participar en las reuniones programadas, la investigación, como ya se mencionó, ha centrado la atención en el nivel de la escuela secundaria de primer grado, considerada más representativa con respecto a los elementos de investigación con un grupo de docentes que pertenecen a diferentes clases de enseñanza (lingüística/literaria, matemáticas/científicas, tecnológicas, artísticas y otras); y docentes con especialización en las actividades de apoyo a favor de alumnos con discapacidad certificada. Después de las primeras reuniones, participaron activamente y completado todas las actividades previstas por la investigación 69 docentes, de los cuales 38 eran docentes curriculares y 31 eran docentes con especialización en actividades de apoyo.

Imagen 3. Ubicación territorial de las escuelas y de los docentes participantes. Elaboración propia



(Elaboración propia)

En la primera fase de las adhesiones formales se constituyó un grupo piloto formado por directores escolares (n=4), profesores universitarios (n=4) y docentes con amplia experiencia (n=5) de las escuelas participantes, para acordar y compartir todas las actividades y, en particular, validar los cuestionarios propuestos para todos los docentes participantes⁶.

Tabla 11. Grupo expertos/piloto (n=13).

Proferores (n=4) Universidad de Catania	Directoras/es (n=4) de escuelas	Docentes (n=5)
Santo Di Nuovo Angela Catalfamo Cristiano Corsini Gabriela D'aprile	Nunziata Di Vincenzo (I.C. "P. Vasta" de Acireale) Ornella Sipala (I.C. "Cruyllas" de Ramacca) Giuseppina Licciardello (I.C. "Pitagora" de Misterbianco) Salvatore Impellizzeri (I.C. "I. Calvino" de Catania)	Alessandra Sauro (I.C. "Da Vinci" de Raddusa) Anna Ida Bonanno (I.C. "Cruyllas" de Ramacca) Palumbo Stefania (I.C. "I. Calvino" de Catania) Giuseppina Ligresti (I.C. "P. Vasta" de Acireale) Natalina Stramondo (S.S.P.G. "Castiglione" de Bronte)

Tabla 12. Lista de participantes que han completado toda la investigación.

Escuelas (7)	Docentes curriculares (n=38)	Docentes de apoyo (n=31)
I.C. "Paolo Vasta" di Acireale(CT) N=13	ARGENTO MARIA ASSUNTA BARBAGALLO PIERALBA BATTIATO CARMELA DE LEO MARIA VINCENZA CUPPERI LAURA LIGRESTI GIUSEPPINA SCHEPIS ANITA SORBELLO MARIA VACCARO MARIA CONCETTA	AMICO ANGELA FINOCCHIARO AGATA RUSSO MARIA GLORIA SPINELLA ROBERTA

⁶De gran interés fue la colaboración y el apoyo científico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Catania y, en particular, de la cátedra de Pedagogía especial dirigida por la profesora Angela Catalfamo y de la investigadora de Pedagogía general, profesora Gabriela D'Aprile.

<p>S.S.P.G. “L. Castiglione” di Bronte(CT)</p> <p>N=11</p>	<p>NATALINA STRAMONDO CARUSO MARIA GRAZIA PRESTIANNI RITA GULINO MARISA GASPARE FORTUNATA GORGONE MAURIZIO GUARNERA MARIELLA</p>	<p>CARUSO RITA GIARDINA MARIA PINO ROSA MESSINEO GABRIELLA</p>
<p>I.C. “O.G. Cruyllas” di Ramacca(CT)</p> <p>N=14</p>	<p>SCUDERI ANGELA CUTRALI GRAZIELLA BONANNO VITA ANNA MICHELA LA ROSA DI STEFANO GIUSEPPE STANGANELLI SALVATORE GIULIANO CONCETTA</p>	<p>LA SPINA SALVATORE ILARDI DIEGO CALANNA CINZIA ALOISI FRANCA TIGANO MARIA TIGANO ANTONELLA D’AMATO CETTINA</p>
<p>I.C. “L. Vinci” di Castel di Iudica/Raddusa</p> <p>N=17</p>	<p>ALLEGRA CETTINA SCALIA GIUSEPPE GRASSIA GIUSEPPINA GRECO VERA LAURIA MARIA ROSARIA SUNNA SABRINA FAVA NAIDE SANFILIPPO DONATO</p>	<p>SAURO ALESSANDRA SIRNA GAETANO DAVI’ LUCIA GIOCO DANIELE ASERO MARIA STELLA LO MAGLIO ANTONELLA LAZZARO MARIA LA MATTINA ENZA DI BELLA LAURA</p>
<p>I.C. “Pitagora” di Misterbianco(CT)</p> <p>N=7</p>	<p>STURIALE CARMELA BUSCEMA SEBASTIANA FINOCCHIARO CONCETTA FIORITO MARIA</p>	<p>SANTINA GEMMA PATRIZIA CENTARRI ORLANDO CARMELA</p>
<p>I.C. “Italo Calvino” di Catania</p> <p>N=3</p>	<p>STEFANIA PALUMBO</p>	<p>ORLANDO ROSA MAUGERI ROSA</p>
<p>I.C. “De Amicis” di Enna</p> <p>N=4</p>	<p>ANNA MIRABELLA ANGELA DI FAZIO</p>	<p>SAMANTA SEVERINO SCAVUZZO MARIA ANNA</p>

Docentes Hombres/Mujeres curriculares: 5/33 – Docentes Hombres/Mujeres de apoyo: 4/27

Tabla 13. Lista de participantes que han completado toda la investigación (perfil docentes).

Escuela 1	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados (código de identificación asignado en el primer focus group)
<p>Istituto Comprensivo “Paolo Vasta” di Acireale(CT)</p> <p>Datos escuela secundaria de primer grado Clases:24 Alumnos: 550 Alumnos NEE: 32 Docentes: 93</p>	<p>Nunziata Di Vincenzo (Dir01aci) (Involucrada activamente)</p>	<p>N=13 Docentes</p> <p>Docentes de apoyo: n=4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc03aci (Russo) • Doc05aci (Spinella) • Doc09aci (Amico) • Doc15aci (Finocchiaro) <p>Docentes de matemáticas y ciencias: n=6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc01aci (Cupperi) • Doc02aci (Ligresti) • Doc04aci (Vaccaro) • Doc14aci (Argento) • Doc06aci (Battiato) • Doc07aci (De Leo) <p>Docentes de letras: n=3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc08aci (Barbagallo) • Doc10aci (Schepis) • Doc11aci (Sorbello)
Escuela 2	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados
<p>Scuola Secondaria di Primo Grado “Luigi Castiglione” di Bronte (CT)</p> <p>Datos escuela secundaria de primer grado Clases:29 Alumnos: 650 Alumnos NEE: 39 Docentes: 108</p>	<p>Maria Magaraci (Dir01bro) (Involucrada activamente)</p>	<p>N=11 Docentes</p> <p>Docentes de apoyo: n=4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc02bro (Giardina) • Doc04bro (Caruso R) • Doc07bro (Pino) • Doc09bro (Messineo) <p>Docentes de letras: n=3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc01bro (Prestiani) • Doc10bro (Gaspere) • Doc11bro (Guarnera) <p>Docente de matemáticas y ciencias: n=2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc05bro (Stramondo) • Doc03bro (Caruso M) <p>Docente de arte e imagen: n=1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc08bro (Gulino) <p>Docente de lengua extranjera: n=1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc06bro (Gorgone)
Escuela 3	Director/ra de la escuela	Docentes participantes
<p>Istituto Comprensivo “Ottavio Gravina de Cruyllas” di Ramacca(CT)</p> <p>Datos escuela secundaria de primer grado Clases:19 Alumnos: 358</p>	<p>Ornella Sipala (Dir01ram) (Involucrada activamente)</p>	<p>N=14 Docentes</p> <p>Docentes de apoyo: n=4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doc02ram (Calanni) • Doc05ram (La Spina) • Doc08ram (Ilardi) • Doc10ram (Aloisi) • Doc12ram (Tigano M)

Alumnos NEE: 43 Docentes: 56		<ul style="list-style-type: none"> • Doc13ram (D'Amato) • Doc14ram (Tigano A) Docentes de letras: n=4 <ul style="list-style-type: none"> • Doc01ram (Scuderi) • Doc04ram (Cutrali) • Doc06ram (Bonanno) • Doc11ram (La Rosa) Docente de matemáticas y ciencias: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc09ram (Di Stefano) Docente de tecnología: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc03ram (Stanganelli) Docente de religión: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc07ram (Giuliano)
---------------------------------	--	--

Escuela 4	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados
Istituto Comprensivo Statale “Leonardo Vinci” di Castel di Iudica/Raddusa (CT) Plesso scolastico di Raddusa Datos escuela secundaria de primer grado Clases:7 Alumnos: 120 Alumnos NEE: 23 Docentes: 22	Antonio A. Massimino Referente Plesso scolastico di Raddusa: Allegra Cettina (Involucrada activamente)	N=17 Docentes Docentes de apoyo: n=8 <ul style="list-style-type: none"> • Doc01rad (Gioco) • Doc03rad (Sirna) • Doc06rad (Lazzaro) • Doc08rad(Sauro) • Doc09rad(Davì) • Doc11rad(Asero) • Doc14rad (Lo Maglio) • Doc13rad (La Mattina) • Doc17rad (Di Bella) Docentes de letras: n=4 <ul style="list-style-type: none"> • Doc02rad (Fava) • Doc04rad(Sanfilippo) • Doc15rad (Allegra) • Doc11rad (Lauria) Docente de matemáticas y ciencias: n=2 <ul style="list-style-type: none"> • Doc16rad(Scalia) • Doc05rad (Grassia) Docente de arte e imagen: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc07rad (Sunna) Docente de lengua extranjera: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc10rad (Greco)

Escuela 5	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados
Istituto Comprensivo “Pitagora” di Misterbianco (CT) Datos escuela secundaria de primer grado Clases:12 Alumnos: 242 Alumnos NEE: 17 Docentes: 37	Giuseppina Licciardello (Dir01mis) (Involucrada activamente)	N=7 Docentes Docentes de apoyo: n=3 <ul style="list-style-type: none"> • Doc02mis (Centarri) • Doc06mis (Gemma) • Doc04(11)mis (Orlando) Docentes de letras: n=2 <ul style="list-style-type: none"> • Doc01(09)mis(Finocchiario) • Doc03(10)mis (Fiorito) Docente de matemáticas y ciencias: n=2 <ul style="list-style-type: none"> • Doc05(12)mis (Buscema)

		<ul style="list-style-type: none"> • Doc07mis (Orlando)
--	--	--

Escuela 6	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados
Istituto Comprensivo “Italo Calvino” di Catania Datos escuela secundaria de primer grado Clases:11 Alumnos: 235 Alumnos NEE: 9 Docentes: 48	Salvatore Impellizzeri (Dir01cat) (Involucrada activamente)	N=3 Docentes Docentes de apoyo: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc02(07)cat (Orlando) Docentes de letras: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc01(08)cat (Palumbo) Docente de arte e imagen y de apoyo: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc03cat (Maugeri)

Escuela 7	Director/ra de la escuela	Docentes involucrados
Istituto Comprensivo Statale “Edmondo De Amicis” di Enna Datos escuela secundaria de primer grado Clases:13 Alumnos: 265 Alumnos NEE: 12 Docentes: 53	Filippo Gervasi	N=4 Docentes Docentes de apoyo: n=2 <ul style="list-style-type: none"> • Doc01(05)enn (Severino) • Doc04enn (Scavuzzo) Docentes de letras: n=1 <ul style="list-style-type: none"> • Doc02(03)enn (Mirabella) Docente de matemáticas y ciencias: n=2 <ul style="list-style-type: none"> • Doc03(04)enn (Di Fazio)

5.5.2 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información

Con respecto a la identificación de los datos más significativos relacionados con la investigación, se siguió el siguiente procedimiento:

Desde las primeras reuniones preparatorias y los contactos informales, toda la información útil inicial se recogió a través de entrevistas, contactos informales y observación de campo con los directores y docentes disponibles.

Después de la creación de una primera lista de docentes y directores en un grupo de investigación piloto para la construcción y validación de instrumentos de recogida de información y la organización general del plan de investigación, se procedió a llevar a cabo las actividades en cada etapa.

Una vez que se identificaron la situación de partida de cada contexto y los problemas, se recopilaron los datos iniciales sobre las características personales de los participantes, se procedió a la detección, con los diferentes instrumentos, de las actitudes y las convicciones de los docentes, en particular sobre los aspectos relevantes en este estudio:

1. Inclusión escolar, necesidades educativas especiales y DUA;
2. Lenguaje inclusivo, comunicación educativa y DUA;
3. Colaboración entre docentes en procesos de inclusión y DUA.

Reflexiones y comentarios de los participantes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, utilizado como una herramienta de diseño inclusivo y los posibles beneficios en la práctica en el aula.

En la investigación cualitativa, las técnicas utilizadas para recopilar datos en profundidad siempre están vinculadas a los objetivos y a las preguntas de la investigación.

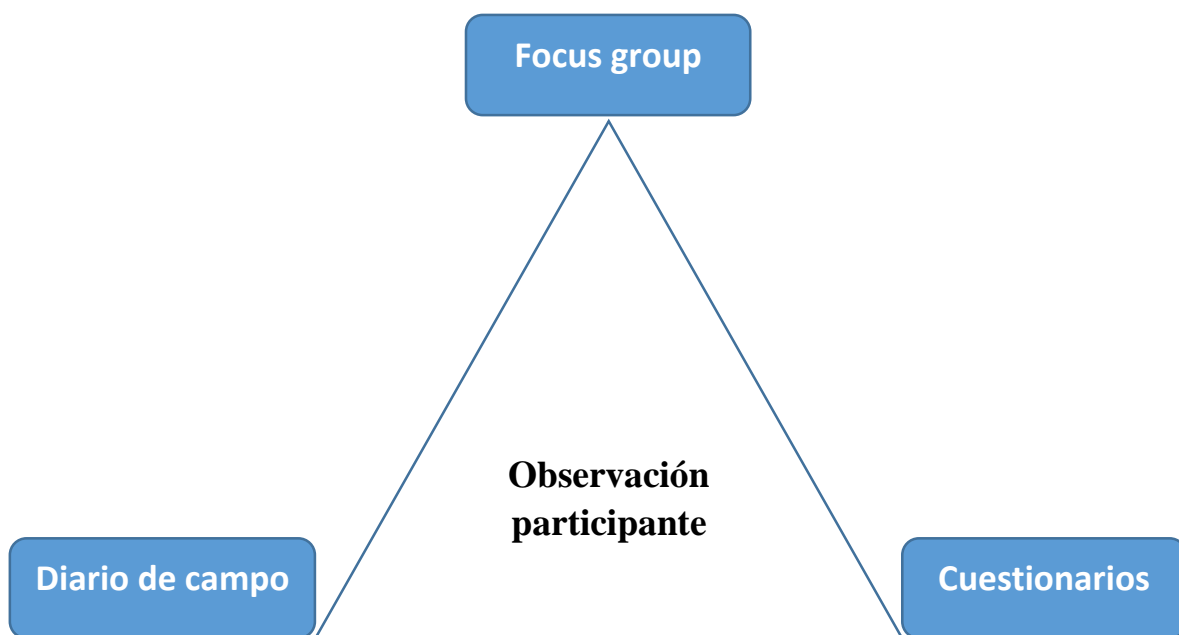
Teniendo en cuenta que los datos de esta son básicamente datos visuales relacionados con la observación de campo y datos textuales, relacionados con la narración de situaciones, las técnicas implementadas en esta investigación fueron principalmente la observación participante, el diario de campo y la técnica del *focus group*.

Al cuestionario se le asignó un papel importante en todo el proceso de investigación, principalmente para identificar los problemas, monitorear los procesos y registrar los datos finales de las opiniones de los participantes.

También tuvo un papel significativo una herramienta de trabajo específica, como la hoja de trabajo DUA de los docentes, con la posibilidad de análisis, comentarios y sugerencias.

La idea básica ha sido utilizar herramientas colectivas, como cuestionarios, entrevistas grupales o focus group y herramientas introspectivas individuales, como diario de campo, hojas de trabajo DUA e informes personales; mientras que la observación participativa impregnaba cada momento de la investigación de manera sistémica.

Imagen 4. Técnicas e instrumentos para la recogida de la información.



A)Observación participante

La observación en la investigación educativa puede considerarse un método y una técnica, pero primero es una actitud heurística a partir de la cual se inicia una investigación y, de manera muy particular, la cualitativa. De hecho, es una forma de procesamiento de conocimiento que satisface numerosas necesidades dirigidas a comprender e ilustrar los hechos y fenómenos que caracterizan los lugares y espacios de la relación (Persi, 2013, p. 223).

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se dirige fundamentalmente al conocimiento de los significados transmitidos a través del lenguaje y las acciones concretas, la observación se convierte en una herramienta de investigación particular, ya que caracteriza la participación del investigador en todos los momentos de la investigación.

La observación participante es una técnica privilegiada, que se remonta a los estudios de Malinowski (1922) para entrar completamente en el terreno relacional de los contextos y para integrarse plenamente en la investigación-acción, cuyo objetivo principal es comprender e interpretar el significado de una cierta experiencia y captar el significado que tiene para los sujetos que participan.

La experiencia de observación produce cambios en las relaciones entre el observador y lo observado, y se asienta en datos basados en notas, comentarios e informes que se convierten en una base empírica para ser analizada y sobre la cual se realizan interpretaciones de tipo narrativo.

Dovigo (2014), considerando la observación como una etnografía de contextos educativos, la define como una estrategia poderosa y original, destacando como características esenciales la permanencia del investigador en el campo por un período sustancial de tiempo, la atención a los aspectos de detalle y la versatilidad, tanto desde el punto de vista instrumental como metodológico. Desde el punto de vista cualitativo permite reevaluar la subjetividad del observador, considerado durante mucho tiempo como un elemento potencialmente contaminante, hasta que se lo reconoce como una dimensión peculiar e inalienable del trabajo de observación (p. 89).

El enfoque etnoanalítico, propuesto por Dovigo (2014), destinado a combinar una pluralidad de aspectos que se refieren a los métodos de indagación etnográfica, psicoanalítica y narrativa, trata de superar los posibles límites de la observación tradicional, para poder captar elementos de tres dimensiones importantes que caracterizan los contextos educativos: cultura material, aspectos no verbales y organizativos e intercambios verbales explícitos.

Estos supuestos guían la hoja de observación de este trabajo que nos permitió recopilar y analizar información valiosa relacionada con las actitudes, el lenguaje y las relaciones entre los maestros durante toda la trayectoria de la investigación.

Tabla 14. Hoja de observación participante del investigador.

Data	Lugar	Participantes	Actividades	Observación sobre				Notas
				A)Inclusión y DUA				
				1.Mn	2.N	3.P	4.Mp	
				B)Lenguaje y DUA				
				1.Mn	2.N	3.P	4.Mp	
				C)Colaboración y DUA				
				1.Mn	2.N	3.P	4.Mp	

1.Muy negativo(Mn) - 2.Negativo(N) - 3.Positivo(P) - 4.Muy positivo(Mp)

B)Cuestionarios

Como se mencionó anteriormente, la estructura de soporte de toda la ruta de investigación estuvo representada por los cuestionarios, especialmente el cuestionario inicial y final. En todos los tipos de investigación, los cuestionarios, con diferentes características y estructuras, son herramientas de amplia difusión y uso por su practicidad y por la posibilidad de involucrar rápidamente a numerosas personas para recopilar información, conocer opiniones, actitudes, intenciones y acciones tomadas. (Ricciardi, 2005, p. 84), de forma sistemática.

Con respecto a este trabajo, se siguieron los procedimientos para su construcción y validación, involucrando al grupo de expertos de investigación, enviando a todos los componentes, por email o en presencia, una propuesta de cuestionario, y cada uno de ellos podía destacar y revolver con elementos de revisión, comentarios y/o consejos hasta a la versión definitiva.

Para la formulación de las preguntas, se tuvieron en cuenta los problemas emergentes, los contextos de referencia y el análisis de los cuestionarios utilizados, especialmente en el contexto de la evaluación escolar (MIUR-INVALSI, 2014).

El cuestionario inicial se construyó y se usó para detectar las opiniones iniciales de los docentes con respecto a los problemas relacionados con la inclusión, el lenguaje y la colaboración; el cuestionario intermedio para monitorear el pensamiento sobre el posible cambio formativo y, especialmente, el cuestionario final para detectar la opinión final del proyecto de investigación-acción relacionado con las preguntas de investigación.

En el caso particular del cuestionario inicial (Anexo I, mayo 2015) se construyó sobre la base de los problemas emergentes actuales sugeridos por los documentos tomados en consideración en la parte de la descripción del problema. De respuesta anónima, está compuesto por una página inicial que explica el propósito y las indicaciones de compilación, una parte de la recopilación de información personal y una parte dividida en tres secciones (inclusión, idioma y colaboración) con un total de 19 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones, para delimitar una clara separación entre

el acuerdo y el desacuerdo con respecto a las declaraciones propuestas. Después de un primer intercambio y validación del grupo piloto, se administró directamente para la autocompilación a los docentes y se le entregó en la primera reunión a todo el grupo de investigación y a todos los docentes involucrados.

El cuestionario intermedio (Anexo II, mayo/septiembre 2015; Anexo III, octubre 2015) se estructuró sobre la base de preguntas compartidas por los propios grupos de participantes. Fue administrado y entregado durante las reuniones de formación compartidas, que permitieron detectar el proceso de expectativas y cambios con respecto al tema principal de la investigación, es decir, la relación entre los problemas que surgieron, los tres indicadores de desarrollo (inclusión, lenguaje y colaboración) y el uso del enfoque DUA como herramienta de diseño en la educación inclusiva.

El cuestionario final (Anexo IV, mayo 2016) fue construido, compartido y validado por el grupo piloto de investigación, siempre con el procedimiento de compartir propuesta con comentario y consejos específicos. Fue administrado y entregado en la última reunión pública de la experiencia general de investigación.

Estructurado con una encuesta de opinión basada en la escala Likert con 4 opciones de elección y un total de 12 ítems estrechamente relacionados con los tres indicadores de desarrollo (inclusión, idioma y colaboración) y el uso del enfoque DUA.

C)Focus group

Focus group o grupo de discusión, es una forma particular de entrevista realizada con un pequeño grupo de personas, por lo general, entre seis y diez participantes, pero la amplitud también puede variar entre cuatro y quince (Krueger, 1994; Morgan, 1998). En ella se propone un tema de discusión a los sujetos participantes a través de una breve introducción. Los participantes intervienen en el tema propuesto y las intervenciones se desarrollan dentro del propio grupo, caracterizando así el elemento esencial de la herramienta, que es el uso explícito de la interacción grupal para recopilar datos e información, no solo sobre contenidos específicos, sino también sobre cómo se construyen los significados en la relación (Pintus, 2012, p. 96).

La autoría de esta herramienta es rastreada por muchos autores hasta el investigador Merton (1941). el valor del focus group radica justo en la interacción que se crea entre los participantes. Una interacción que, si se realiza bien, es capaz de generar ideas en un grado mucho mayor que la técnica clásica de la entrevista "cara a cara" o el cuestionario (Migliorini y Rania, 2001).

El focus group es una herramienta muy popular para la investigación cualitativa, que nos permite abordar las opiniones y actitudes que las personas tienen hacia un problema determinado. La discusión es coordinada por un moderador, que hace las preguntas sobre los temas sobre los cuales solicita la opinión de los interlocutores, mantiene los tiempos para poder enfrentar todos los temas, facilita sin forzar la expresión de todos los participantes y trata de mediar cualquier conflicto.

El moderador no desempeña ningún papel evaluativo, ni debe dar su opinión sobre los temas tratados, sino favorecer la interacción entre los participantes y actuar como un espejo para aclarar y profundizar mejor los diversos temas.

En el contexto educativo, el focus group tiene como objetivo dar indicaciones sobre la percepción que tienen los diferentes componentes y sobre el clima general en relación con el tema tratado. La discusión suele durar de 1 a 2 horas como promedio y es necesario cuidar la disposición del lugar. La sesión debe realizarse en un entorno adecuado, sin ruidos. Las sillas deben colocarse en círculo o incluso alrededor de una

mesa, para facilitar lo más posible la interacción entre los participantes (Zammuner, 2003).

En general, Barbour (1999) presenta una definición que tiene la amplitud necesaria para abarcar todos los usos: “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella”(p. 20).

En particular, continua Barbour

“estimular activamente la interacción de grupo se relaciona de modo muy obvio con llevar el debate del grupo de discusión y asegurar que los participantes hablen entre sí, en lugar de interactuar solo con el investigador o moderador. Sin embargo, se relaciona también con la preparación necesaria en el desarrollo de una guía temática y la selección de material que anime a la interacción, así como con las decisiones tomadas con respecto a la composición del grupo, para asegurar que los participantes tienen lo bastante en común entre sí para hacer que el debate parezca apropiado y disponen, no obstante, de experiencias o perspectivas lo suficientemente variadas para permitir cierta controversia o diferencias de opinión. Del mismo modo, aunque estar atento a la interacción del grupo se refiere al proceso de moderar los debates, proceso en el cual el investigador se percata de las diferencias en opiniones o énfasis de los participantes y las explora, tiene que ver también con la importancia de prestar atención a la interacción del grupo: atender a la dinámica de éste y a las actividades en las que se implica, sean éstas formar un consenso, desarrollar un marco explicativo, interpretar mensajes de promoción de la salud o ponderar prioridades contrapuestas” (p. 10).

El objetivo principal del focus group es, por lo tanto, investigar en detalle aspectos sustanciales de los temas tratados. En la práctica, la atención se centra en la calidad de la información en lugar de en la cantidad, aunque, como sostiene Baldry (2005, p. 16) pueden considerarse limitaciones derivadas de la dificultad de generalizar y categorizar los resultados o la posible influencia del moderador, pero aún así, se sigue considerando una técnica de encuesta muy indicada en investigación cualitativa y, en particular, en investigación-acción, ya que “los grupos de discusión, en común con otros métodos cualitativos, sobresalen en la tarea de proporcionar ideas sobre el proceso, más que sobre el resultado” (Barbour, 2013, p. 28).

Baldry (2005), destaca que en la base de la construcción y la implementación de los grupos focales, el investigador debe intentar responder 5 preguntas fundamentales, a

saber: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Por qué? La reflexión y las respuestas a todas estas preguntas permiten una estructuración completa del *focus group* para garantizar una relación de calidad cercana en la recopilación de información (pp. 16-22).

Aspectos prácticos importantes de la planificación y puesta en marcha del focus group son el desarrollo y uso de guías temáticas, la toma de notas, la grabación y la transcripción de la discusión. La organización de estos elementos y la capacidad de estimular la discusión permite una buena recopilación de información sobre los temas tratados.

En lo que respecta a nuestra investigación, la técnica del focus group ha caracterizado todo el camino. Cada reunión se organizó para grupos pequeños en su propio contexto escolar de acuerdo con un calendario planificado y compartido. Se realizaron dos ciclos de reuniones en dos momentos diferentes, uno en la mitad del camino y otro casi al final, con preguntas de guía específicas relacionadas con los temas tratados, con herramientas de grabación de las actividades y una tabla de verbalización, todo orientado a la recopilación de datos del proceso durante un largo período de tiempo.

Tabla 15. Planificación temporal focus group.

Focus group	Escuela 1 Acireale(CT)	Escuela 2 Ramacca(CT)	Escuela 3 Bronte(CT)	Escuela 4/5/6 Misterbianco Catania Enna	Escuela 7 Raddusa(CT)
Focus group 1	22/01/2016	25/01/2016	27/01/2016	28/01/2016	04/02/2016
Focus group 2	08/04/2016	11/04/2016	12/04/2016	07/04/2016 (Misterbianco) 13/04/2016 (Catania)	27/04/2016

D)Diario de campo

Entre los instrumentos de particular interés, de naturaleza introspectiva, el diario de campo (Anexo V) representa un modelo válido para recopilar información altamente personalizada, en la cual, el sujeto involucrado transcribe, descubre y también conoce las partes más ocultas de su forma de ver la realidad de la enseñanza. Se basa en hechos, eventos experimentados en primera persona y es parte de ese grupo de herramientas que permite una reflexión sobre las acciones.

Nunan (1989) define el diario como “una historia en un diario personal en primera persona de una experiencia de aprendizaje o enseñanza documentada a través de anotaciones regulares y francas, luego analizadas e interpretadas”. Es una herramienta que le permite explorar las facetas de un tema, para descubrir aspectos que no se ven o conocen y, por lo tanto, no son predecibles. Por esta razón, el diario puede ser la herramienta ideal para descubrir las actitudes y opiniones subjetivas útiles para definir su trayectoria de crecimiento profesional.

Las anotaciones pueden consistir en observaciones, ideas, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis, explicaciones, creencias, percepciones, etc., todas inherentes al tema de interés elegido por la investigación. Substancialmente, por lo tanto, el diario nos representa los datos tal como son vistos por el escritor. Las anotaciones deben hacerse lo más cerca posible del episodio en cuestión, ya que la proximidad temporal le permite registrar sus impresiones, ideas, etc. de manera inmediata y honesta. En la práctica, cuanto mayor sea la distancia temporal entre el episodio, el evento y las anotaciones en el diario, más difícil será recuperar la autenticidad de las reacciones.

El diario es, por lo tanto, por su propia naturaleza, un documento estrictamente privado. Pero mantener un diario en sí mismo no aporta mucho al maestro, si no se toma el tiempo para reflexionar sobre los contenidos y su significado.

En nuestro caso, debemos considerar el diario como una herramienta que se desarrolla en dos fases: una primera fase privada y una segunda fase pública. Esto implica para el docente el compromiso de transformar el diario privado en un documento público

con una revisión y una reescritura que podría generar ansiedad y preocupación, pero también satisfacción. Esta reescritura, además de hacer que el texto sea más comprensible y legible, ayuda a aquellos que mantuvieron el diario a interpretar y evaluar los datos que registraron, eliminando los aspectos considerados superfluos.

Teniendo en cuenta que la compilación de un diario para fines de investigación implica necesariamente tiempo y energía, que para algunas notas es difícil revelar información interesante, completa y detallada, y que no es en absoluto raro que el docente no tenga la motivación adecuada, es necesario, durante la configuración general de la investigación, especificar los tiempos precisos y las indicaciones de su compilación y, por lo tanto, decidir centrar las anotaciones en unos pocos aspectos bien identificados de la propia práctica. Y, dentro de este marco, solo en *incidentes críticos*, es decir, aquellos eventos clave que el docente considera que son particularmente significativos (Coonan, 2000).

En cuanto a la presente investigación, el diario de campo se entregó a todos los docentes interesados y motivados para este tipo de actividad, que es muy exigente y continua, al comienzo del proceso de investigación que coincidió con el comienzo del año escolar. Ha sido semi-estructurado, con marcos de reflexión siempre vinculados a los indicadores de desarrollo de la investigación (inclusión, lenguaje, colaboración y enfoque DUA), con indicaciones generales sobre compilación, compromiso de continuidad y requisitos de tiempos mínimos. La entrega del diario completo fue programada para final es del año escolar con el fin de recopilar información personal en un período de tiempo significativo.

E)Hoja de trabajo docente DUA

La hoja de trabajo (Anexo IX) específica del docente con los principios y pautas DUA, junto con los esquemas gráficos (Anexo X), herramientas muy útiles para el análisis, control y actualización de su diseño curricular, se considera de gran importancia para la práctica didáctica del docente con la posibilidad de comentarios y sugerencias.

El documento también se entregó al inicio del año escolar, con indicación de que se actualiza periódicamente para actividades profesionales personales.

F)Aportaciones e informes de los participantes (antes y después)

Otras herramientas introspectivas de particular interés para la recopilación de información cualitativa que forman parte del punto de vista de los docentes y directores escolares participantes son las aportaciones y los informes verbales de los protagonistas.

Son herramientas muy importantes que se refieren a diferentes formas, en nuestro caso escrita, de recopilar datos, ideas y juicios sobre los procesos de toma de decisiones que se activan cuando el docente participa en alguna actividad. La idea básica detrás del uso de estas herramientas es que las acciones y creencias de los docentes, sus juicios y decisiones están influenciadas por sus actitudes y creencias hacia temas específicos. Por lo tanto, puede considerarse una forma importante de hacer que estos procesos de pensamiento estén disponibles para la reflexión consciente y el análisis crítico, hablar o escribir sobre ellos; instrumentos capaces de resaltar lo que uno piensa, los procesos y las motivaciones, en particular, detrás de la enseñanza y el aprendizaje.

En nuestra investigación, las aportaciones y los informes verbales de los protagonistas, de carácter voluntario, fueron iniciales, en relación con el pensamiento reflexivo sobre el enfoque DUA y el contexto de referencia; y finales, en relación con el pensamiento final de la experiencia y las reflexiones, actividades, ejemplos y modelos de planificación directa relacionados con la experiencia específica.

5.6 Planificación general y estructura temporal de la investigación

Fase 1 (primer año)

La primera fase de este trabajo se basó, en la investigación, en el estudio y el análisis detallado de la metodología de la investigación, el tema y la identificación de los elementos clave para su desarrollo. Durante esta fase, de hecho, se le dio mucha importancia a la participación directa en seminarios, conferencias, talleres y reuniones relacionadas con el problema en cuestión.

Se profundizó el material documental relacionado con el tema de legislación, regulaciones, documentos relevantes, tesis y experiencia en el campo de la educación inclusiva. La mayor parte del tiempo se dedicó a la realización del marco teórico del trabajo ya la definición gradual del plan de investigación.

Fase 2 - formación/teórico/reflexiva (segundo año)

La segunda fase requirió una profundización del tema específico desde un punto de vista teórico hasta la definición detallada del plan de la fase empírica.

En la primera parte de esta fase, los documentos relativos al enfoque DUA se han traducido al italiano y se han analizado con más detalle. También se analizaron documentos y experiencias de otros países para crear un documento básico italiano sobre este tema, así como para coordinar la preparación y la programación real de la investigación en el contexto italiano.

En este punto, pasamos a la preparación, organización de un seminario público, para presentar y difundir el enfoque DUA (origen, desarrollo, principios, directrices, puntos de control) a profesores universitarios, directores de institutos escolares y docentes de la escuela italiana, verdaderos protagonistas de la experiencia que se ha propuesto.

En la segunda parte de esta fase, se inició el proceso de participación activa de la universidad territorial, de las escuelas y docentes dispuestos a colaborar en esta

investigación mediante el envío de una carta oficial de presentación del proyecto de investigación con el formulario de disponibilidad a participar y consentimiento informado de los docentes participantes (Anexo XI), a través de la cual se solicitó su adhesión oficial al proyecto de investigación.

El objetivo principal fue recoger las adhesiones de al menos tres institutos escolares en contextos territoriales diferentes y al menos tres docentes, componentes del consejo de clase, por cada colegio y de disciplinas de enseñanza diferentes.

Una vez que se implementaron las dos primeras partes de este plan y luego de obtener las adhesiones oficiales, se inició la fase de implementación en el campo con la creación del grupo piloto de investigación, formado por algunas personas con más experiencia para construir y validar herramientas de investigación, materiales y compartir estrategias de participación en el proceso de capacitación docente.

A partir de ese momento, la realización del plan de investigación comenzó con la información y la capacitación de los docentes que formaron parte del mismo. Se organizaron reuniones colectivas y reuniones de grupos pequeños en las que, además de presentar los principios teóricos del proyecto, se analizaron y compartieron en detalle los principios, directrices, reflexiones sobre el contenido y ejemplos de aplicación del enfoque DUA.

Los encuentros se han organizado de acuerdo a los tres principios PUA (múltiples formas de representación, de acción y expresión y de implicación), osea participación activa de los docentes con actividades prácticas de grupo, análisis concretos de casos reales, aprendizaje cooperativo, reflexión y resolución de casos durante los encuentros. Se ha dedicado mucho tiempo al análisis de los contextos específicos de cada uno de los institutos participantes, de los proyectos curriculares generales de cada colegio (POF en Italia), de los Planes Anuales de Inclusión (PAI) del tipo de estudiantes que cursan en ese determinado instituto, la composición de las clases, con el estudio y análisis de los posibles casos y situaciones concretas.

Esta fase ha concluido con la formación y la preparación de los docentes involucrados, para aplicar en el aula, de la mejor forma posible, los principios del DUA a partir de octubre/noviembre de 2015, a nivel práctico.

Durante esta fase, considerada esencial y prioritaria, se les pidió a los docentes participar, experimentar, revisar sus esquemas de pensamiento, con la reflexión y análisis de su propia labor actual con soluciones flexibles, alternativas diferentes a la rutina cultural a la que han estado sometidos hasta ahora. Abrir su mente y corazón a las diferentes interpretaciones de la diversidad, de la normalidad, la acogida y el saber valorar a todas las personas en su totalidad, sin ninguna distinción particular.

Fase de la formación del profesorado

En esta fase, la formación del profesorado se consideró esencial para el tipo de investigación, para el tema tratado y para estimular y promover un cambio real en los métodos y estrategias de enseñanza orientadas al respeto de la diversidad de todos los estudiantes presentes en la escuela. El plan de formación se dividió en tres partes:

1. Un seminario de presentación, dirigido a todos los participantes, con el objetivo general de introducir y formalizar el inicio de la propuesta de investigación, además de un primer estudio, el análisis y la difusión de los principios de inclusión educativa, la importancia del lenguaje, el respeto y la valoración de la diversidad de los estudiantes. Una parte se dedicó a la presentación de los principios, la psicología educativa y las bases neurocientíficas del Diseño Universal para el Aprendizaje.
2. Seminarios de grupo con un trabajo relacionado, para aprender, compartir y profundizar las pautas individuales de diseño universal para el aprendizaje.
3. Laboratorios de grupo, para analizar los contextos específicos de la aplicación del DUA, y para simular el diseño de planes de estudio flexibles y accesibles para todos los estudiantes posibles y/o controlar y mejorar su propio currículum ya diseñado.

3. Fase teórica/empírica/reflexiva (tercer año)

En esta fase, los docentes han puesto en práctica el contenido y los principios operacionales del DUA dentro de las clases regulares. Enfrentando con el nuevo

enfoque DUA la diversidad, la variabilidad personal de los alumnos, por todo un año escolar, con el diseño y la construcción de entornos de aprendizaje accesibles y válidos para todos los estudiantes, de acuerdo con los principios del diseño universal para el aprendizaje.

La ejecución de esta fase, ha tenido monitoreo continuo, evaluación inicial, reuniones de reflexión, focus group y evaluación final de los resultados obtenidos en base a los problemas y las preguntas de esta investigación.

En todo el proceso de investigación se ha previsto el uso de material documental (foto, video, documentación, cuadros, gráficos, informes, etc.) de todas las actividades puestas en acción, seguimiento continuo con evaluación inicial, evaluación intermedia y final (cuestionarios).

Al final de esta fase, fue organizado un seminario internacional sobre cultura inclusiva en la escuela y experiencias con enfoque Diseño Universal para el Aprendizaje, como estímulo sociocultural y educativo.

Cuadro 2. Plan temporal detallado de la investigación.

ACTIVIDAD	Tiempo...																											
	Mes	En	ju	Se	Oc	No	Di	En	Fe	Ma	Ab	May	Ju	Se	Oc	No	Di	En	Fe	Ma	Ab	May	Ju	Oc	Oc			
	Año	2014	14	14	14			2015	15	15	15	15	15	15	15	15	15	2016	16	16	16	16	16	16	16	16	16	17
Estudio teórico en profundidad		x																										
Estructuración y definición del plan de investigación.																												
Seminario DUA – Madrid (24/9/15)				x																								
Estado de la investigación UDL/DUA				x	x	x	x																					
Revisión del plan de la investigación																												
Seminario informativo UDL/DUA (Unict – 08-01-15)								x																				
Traducción Pautas UDL/DUA en italiano – cast.org																												
Primeros contactos oficiales									x																			
Reuniones preliminares de colegios y directores																												
Publicación artículo UDL/DUA - revista educare.it										x																		
Invitación a participaroficial(mente)										x																		
Aceptación oficial de colegios y docentes											x																	
Constitución de un grupo restringido																												
Organización calendario reuniones																												
Preparación y validación cuestionarios																												
Preparación de los materiales																												
Presentación general de la investigación.												x																
Cuestionario inicial																												
Recopilación datos - Definición problemas (I.C. Vasta di Acireale – 08/5/15)																												
Formación profesorado DUA – Pautas																												
Cuestionario intermedio 1																												
11/5/15 (I.C. Diaz-Manzoni di Catania)																												
19/5/15 (I.C. Cruyllas di Ramacca)																												
20/5/15 (S.S.P.G. Castiglione di Bronte)																												
25/5/15 (I.C. Da Vinci di Castel di Iudica/Raddusa)																												
Jornada de Investigación Interdisciplinar													x															
Avances investigación-acción - Madrid (09/6/15)																												
Datos iniciales													x															
Formación profesorado DUA – Pautas																												
Cuestionario intermedio 1																												
24/9/15(I.C. Pitagora di Misterbianco)																												
28/9/15(I.C. Da Vinci di Castel di Iudica/Raddusa)																												
Revisión del plan de investigación																												
Formación profesorado DUA – Herramientas DUA																												
Cuestionario intermedio 2																												
01/10/15 (I.C. L. Da Vinci di Castel di Iudica/Raddusa)																												
07/10/15 (I.C. Cruyllas di Ramacca)																												
08/10/15 (I.C. Vasta di Acireale)																												
14/10/15 (I. C. Calvino di Catania)																												
20/10/15 (S.S.P.G. Castiglione di Bronte)																												
22/10/15 (I.C. Pitagora di Misterbianco)																												
Revisión del plan de investigación																												
Aplicación enfoque DUA - Escuelas																												
Diario de campo docentes																												
Hoja de trabajo docentes																												
Focus group 1																												
22/01/2016 (I.C. Vasta di Acireale)																												
25/01/2016 (I.C. Cruyllas di Ramacca)																												
27/01/2016 (S.S.P.G. Castiglione di Bronte)																												
28/01/2016 (I.C. Pitagora di Misterbianco)																												
04/02/2016 (I.C. Da Vinci di Raddusa)																												
Focus group 2																												
07/4/2016 (IC Pitagora di Misterbianco)																												
08/4/2016 (I.C. Vasta di Acireale)																												
11/4/2016 (I.C. Cruyllas di Ramacca)																												
12/4/2016 (S.S.P.G. Castiglione di Bronte)																												
13/4/2016 (I.C. Calvino di Catania)																												
27/4/2016 (I.C. Da Vinci di Raddusa)																												
Conferencia internacional – Unict. Catania, 10/5/2016																												
Cuestionario final																												
Congreso Madrid (28/6/2016) - Comunicación Virtual																												
Avances investigación-acción																												
Procesamiento de los datos																												
Análisis e interpretación de resultados																												
Publicación libro DUA																												
Publicación de las experiencias/comunicaciones																												
Libro: cultura inclusiva en la escuela y diseños curriculares																												

Cuadro 3. Planificación temporal general de la investigación.

Año Académico	Período	Actividades
2013/2014	Enero/febrero 2014	-Estudio, análisis e investigación Metodología de la Investigación -Participación en seminarios, talleres, conferencias y/o cursos de estudio relacionados con el tema de la metodología de la investigación y de la Inclusión -Informes personales sobre la participación en seminarios, conferencias, talleres.
	Marzo/octubre 2014	Primera estancia Universidad de Catania <i>con participación en seminarios, talleres, conferencias y/o cursos de estudio relacionados con el tema de la metodología de la investigación y de la Inclusión.</i>
	Marzo/abril/mayo 2014	-Registro título de tesis provisional -Firma documento de compromiso doctoral -Búsqueda de literatura, documentación internacional y la legislación específica italiana -Producción Documento Educación Inclusiva en Italia -Estudio, análisis en profundidad de la documentación, tesis y experiencias de inclusión educativa.
	Septiembre 2014	Madrid: participación Seminario Internacional sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con producción de documentos y comunicación personal.
	Septiembre/octubre 2014	-Entrega informes actividades (RAPI) -Primera estructuración gradual de plan de investigación (RAPI)

		<ul style="list-style-type: none"> -Primeros contactos y entrevistas exploratorias de las escuelas locales y docentes (Italia) -Informe estancia universidad de Catania
2014/2015	Octubre/noviembre/diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo y mejora de la investigación sobre el plan teórico y metodológico -Estudio, análisis e investigación de la legislación, de los modelos y herramientas operativas de inclusión y las necesidades educativas especiales en Italia -Estudio y análisis de documentos, tesis y experiencias sobre DUA -Producción documento del estado de la investigación sobre el DUA
	8 Enero 2015	Seminario de información general sobre DUA en la universidad de Catania
	Enero 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Traducción Pautas DUA/DUA en italiano -Contactos y envío de la traducción DUA en italiano a CAST -Publicación artículo sobre DUA/DUA revista científica online <i>educare.it</i>
	Marzo/octubre 2015	Segunda estancia universidad de Catania
	Febrero/marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Mejor, definición y presentación oficial de plan de investigación -Envío carta oficial de presentación y solicitud disponibilidad a colaborar a las escuelas Invitación a participar (Catania 28/03/2015)
	Abril 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Adhesiones escuelas al proyecto de investigación -Construcción e intercambio del cuestionario inicial con grupo piloto
	8 mayo 2015 (Acireale)	<ul style="list-style-type: none"> -Seminario general entre docentes implicados de las escuelas involucradas -Cuestionario inicial -Definición de las problemas y de las preguntas de investigación-formación-acción

	Mayo/junio/julio 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Constitución oficial de un grupo de docentes promotores DUA en Italia -Seminarios/reuniones entre los docentes implicados -Inicio de la fase de información/formación reflexiva con los docentes: <p>Catania (Diaz-Manzoni)11/5/2015 Ramacca 19/5/2015 Bronte 20/5/2015 Raddusa 25/5/2015</p>
	Junio 2015	Jornada interdisciplinaria (Madrid) con presentación avances del plan de investigación
	Septiembre/octubre 2015	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio y Análisis de los contextos, Planes de Oferta de Formación y Planes Inclusión de las escuelas de referencia -Estudio y análisis de tipo(logía) clases y estudiantes de las escuelas de referencia -Etapa de estructuración y organización de aplicación práctica en las clases de los Principios y pautas DUA -Reuniones de información/formación específica sobre principios, herramientas de trabajo y pautas DUA: <p>Misterbianco/Enna: 24/9/2015 e 22/10/2015 Raddusa: 28/9/2015 e 01/10/2015 Ramacca: 07/10/2015 Acireale: 08/10/2015 Bronte 20/10/2015 Catania: 14/10/2015</p>
	Noviembre 2015 - Mayo 2016	Actividad de uso pautas, herramientas de trabajo DUA y diario de campo de los docente involucrados en las clases
2015/2016	Enero 2016	Docentes - Focus group 1
	Abril 2016	Docentes - Focus group 2

2016/2017 (baja temporal)	Mayo 2016	Presentaciones e intercambio experiencias Conferencia internacional Cuestionario final
	Junio 2016	Recopilación de datos e informaciones finales
	Octubre 2016	Publicación artículo en revista Annali de la universidad de Catania Título: <i>Scuola inclusiva, disabilità del curricolo e Universal Design for Learning</i>
	Noviembre 2016	Centro Studi Erickson - Rimini Participación Conferencia Internacional “Didattiche 2016” Título contribución personal: <i>Escuela inclusiva e Universal Design for Learning (Workshop)</i>
	Febrero 2017	I.C. SANTA TERESA DI RIVA(ME) Convegno BES: inclusione e buone prassi Título contribución personal: <i>Inclusión y Universal Design for Learning</i>
	Marzo 2017	Seminario - Universidad de Catania Título contribución personal: <i>Universal Design for Learning</i>
	Abril 2017	Seminario - Universidad de Catania Título contribución personal: <i>Discapacidad, Escuela e Inclusión. Educar a lo posible</i>
	Junio 2017	Seminario formación docentes - C.T.S. Bologna Título contribución personal: <i>Universal Design for Learning</i>
	Junio 2017	Online Bringing User Experience to Education: DUA and Inclusion for the 21st century, Second Pan-Canadian Conference on Universal Design for Learning Título de la contribución personal (Virtual):

		<i>Italian model. Evolution of inclusive school system and Universal Design for Learning</i>
2017/2018 (baja temporal)	Septiembre 2017	<p>UCIIM - UCSI di Catania</p> <p>Seminario: I 40 anni della legge 517. L'integrazione dei disabili in cammino verso l'inclusione.</p> <p>Título contribución personal: <i>Ética y lenguajes para la inclusión</i></p>
	Octubre 2017	<p>Contribución y colaboración activa en el libro “Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari” de Angela Catalfamo (coord.), Ediciones Centro Studi Erickson</p> <p>Título de la contribución personal: <i>Nuevos lenguajes para inclusión</i></p> <p>y coordinación de la publicación de las experiencias de las escuelas involucradas en la investigación.</p>
	Noviembre 2017	<p>Centro Studi Erickson - Rimini</p> <p>Conferencia internacional</p> <p><i>La qualità dell'integrazione scolastica e sociale</i></p> <p>Participación: Q Talk 11</p> <p><i>Universal Design for Learning</i> para una didáctica inclusiva con David Rose del CAST e Dario Ianes</p>
	Marzo 2018	<p>I.C. Statale “O. G. de Cruyllas” di Ramacca</p> <p>Seminario: La escuela inclusiva. Contar inclusión</p> <p>Título contribución personal: <i>Cura del lenguaje en dinámicas relacionales en entornos educativos inclusivos</i></p>
	Marzo 2018	<p>Universidad de Catania</p> <p>Workshop: La mente cambiante. Neurociencia y educación en el proyecto de vida</p> <p>Título contribución personal: <i>Neurociencia y principios de educación inclusiva</i></p>

	Septiembre 2018	Publicación artículo en revista ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION <i>Universal Design for Learning in the italian context. Results of a research on the territory</i>
--	-----------------	--

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

6.1 Resultados globales

(Cuestionarios)

Introducción

En esta parte se presentan los datos, el análisis e interpretación de los resultados globales de los cuestionarios (inicial, intermedio y final) utilizados en la presente investigación, administrados y recopilados de forma anónima y colectiva a todos los docentes participantes en las 4 reuniones de autoformación compartida a lo largo de nuestro camino, como mejor especificado en el cuadro 4.

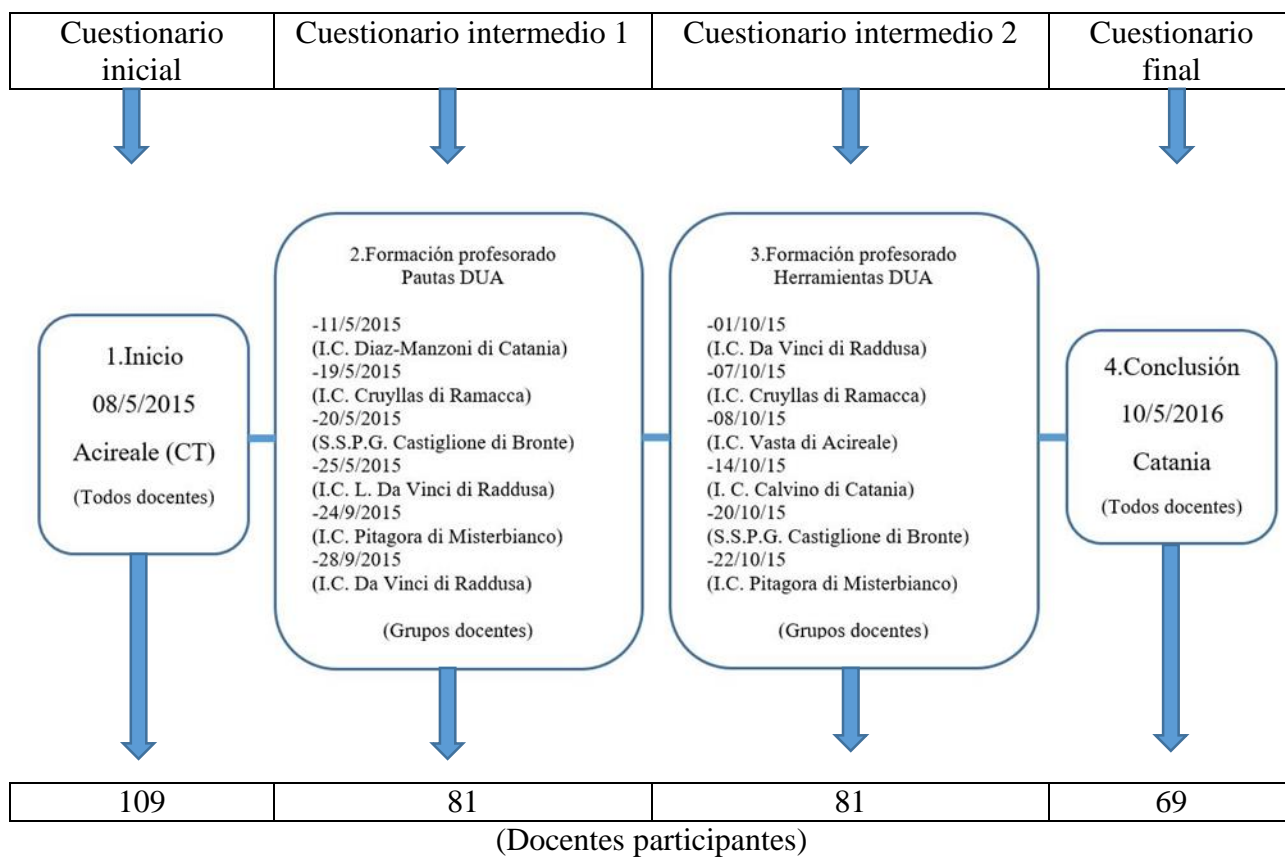
La idea principal del uso y método de administración (en anonimato) de este tipo de herramienta de investigación, fue la de recoger información lo más espontánea y sincera posible de los docentes involucrados.

En particular, en las tres primeras reuniones, de carácter más general, participaron también los docentes de las escuelas involucradas pero que no completaron toda la experiencia de investigación con todas las herramientas de encuesta utilizadas, mientras que el último cuestionario final, considerado de importancia fundamental para la interpretación específica de los resultados relacionados con nuestros objetivos, se administró solo a los docentes que completaron toda la experiencia participando activamente en todas las fases y con todas las herramientas de investigación (focus group y diario de campo).

Específicamente el cuestionario inicial se construyó y se usó para detectar las opiniones iniciales de los docentes con respecto a los problemas relacionados con la inclusión educativa, el lenguaje utilizado y la colaboración entre docentes; los cuestionarios intermedios para monitorear el pensamiento sobre el posible cambio formativo con la utilización del enfoque DUA y, especialmente, el cuestionario final para detectar la opinión generalizada del proyecto de investigación-acción relacionado con las preguntas de investigación.

Con respecto a este trabajo, se siguieron los procedimientos para su construcción y validación de las aplicaciones, involucrando al grupo de expertos de investigación; para la formulación de las preguntas, se tuvieron en cuenta los problemas emergentes, los contextos de referencia y el análisis de los cuestionarios ya utilizados, especialmente en el contexto de la evaluación escolar.

Cuadro 4. Plan temporal administración cuestionarios – Elaboración propia.



6.1.1 Cuestionario inicial

El cuestionario inicial (Anexo I) se construyó sobre la base de los problemas emergentes actuales sugeridos por los documentos tomados en consideración y mencionados en la parte de la descripción del problema. El objetivo principal, desde nuestra investigación-acción y acordado con el grupo de expertos, fue principalmente identificar y confirmar, analizando las diferentes respuestas expresadas de los docentes y junto a los participantes, los diversos problemas relacionados con los temas de interés en nuestro trabajo.

Este cuestionario es de respuesta anónima, está compuesto por una página inicial que explica el propósito y las indicaciones para completarlo, una parte de recopilación de información personal y una parte dividida en tres secciones (inclusión, lenguaje y colaboración) con un total de 19 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones, para delimitar una clara separación entre el acuerdo y el desacuerdo con respecto a las declaraciones propuestas. La primera formulación de los ítems del cuestionario se realizó junto con la cátedra de pedagogía especial de la Universidad de Catania y después de un primer intercambio y validación final con otros componentes del grupo de expertos, se administró directamente a los docentes y se entregó en la primera reunión a todo el grupo de investigación y a todos los docentes involucrados. El cuestionario inicial, como ya se ha dicho, ha sido completado durante la primera reunión general, anónimamente y, participaron 109 docentes de todas las escuelas involucradas (7 escuelas).

Tabla 16. Perfil de los docentes participantes.

Perfil docentes	Total
Sexo: Hombre(s)(n=12) - Mujeres (n=97)	N=109
Edad: 25/30 (n=2) - 31/35: (n=1) - 36/40 (n=14) - 41/45 (n=27) - 46/50 (n=21) - 51/55 (n=25) - 56/60 (n=15) - 61/65 (n=4)	N=109
Escuela: infancia (n=5) – Primaria (n=11) – Sec I grado (n=89) – Sec II grado (n=4)	N=109
Docentes: curriculares: n=74 – de apoyo: n=35	N=109
Años de experiencia: 1/5 (n=10) - 6/10 (n=12) - 11/15 (n=24) - 16/20 (n=17) - 21/25 (n=25) - 26/30 (n=12) -31/35 (n=5) - 36/40 (n=4)	N=109

En este sentido se exponen íntegramente los resultados del cuestionario inicial por unidades (U) de respuesta y porcentajes (P):

Tabla 17. Resultados generales cuestionario inicial.

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2= en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo; F=falta)

N	a) Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales⁷.	4	3	2	1	F	U/P
1	Cada institución escolar debe acoger y promover el éxito formativo de todo el alumnado sin reservas (incluso los alumnos con grave discapacidad).	98 89,91%	4 3,6%	1 0,92%	0 0%	6 5,50%	109 100%
2	En mi escuela practicamos de manera eficaz el respeto y la mejora de las diversidades individuales.	45 41,29%	47 43,12%	11 10,09%	0 0%	6 5,50%	100 100%
3	Un docente debidamente formado podría diseñar y enseñar a cada tipo de estudiante (incluso los alumnos con NEE).	76 69,73%	21 19,27%	6 5,50%	3 2,75%	3 2,75%	109 100%
4	Las competencias tecnológicas son fundamentales para una didáctica inclusiva de calidad.	68 62,38%	35 32,12%	4 3,67%	0 0%	2 1,83%	109 100%
5	El proceso de aprendizaje de los estudiantes es para todos lo mismo.	8 7,33%	14 12,85%	30 27,53%	51 46,79%	6 5,50%	109 100%
6	No se utiliza todavía un enfoque psico-pedagógico, válido científicamente, compartido entre todos los docentes y dirigido a la inclusión de todos los alumnos.	66 60,56%	22 20,19%	9 8,25%	6 5,50%	6 5,50%	109 100%
7	Algunos tipos de estudiantes (ej.con graves discapacidades) podrían introducirse mejor en escuelas o secciones especiales.	21 19,27%	16 14,67%	34 31,20%	30 27,53%	8 7,33%	109 100%
8	Los docentes de todas las asignaturas, ahora, tienen la preparación adecuada para acoger y promover el éxito formativo de cada tipo de estudiante.	4 3,66%	28 25,69%	54 49,56%	18 16,51%	5 4,58%	109 100%
9	La razón para aprender varía en cada estudiante presente en el aula.	95 87,16%	10 9,18%	0 0%	0 0%	4 3,66%	109 100%
10	Todos los docentes (curriculares y de apoyo) diseñan y utilizan con regularidad objetivos, metodologías, herramientas y criterios de evaluación accesibles y flexibles que favorecen una didáctica inclusiva.	15 13,76%	63 57,80%	25 22,94%	5 4,58%	1 0,92%	109 100%
-	b) Lenguaje y comunicación entre docentes en los procesos de inclusión.	4	3	2	1	F	---
11	En el contexto clase, el uso frecuente de un lenguaje etiquetado como alumno/a H, alumno/a TEA, alumno/a NEE... influye negativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos.	59 54,13%	31 28,44%	12 11,02%	5 4,58%	2 1,83%	109 100%
12	Todavía hoy, muy a menudo, muchos docentes utilizan una terminología no apropiada en el ámbito de la educación inclusiva	65 59,64%	29 26,61%	9 8,25%	3 2,75%	3 2,75%	109 100%

⁷ El cuestionario se ha construido y validado a través del grupo de expertos, sobre la base de los principios DUA y partiendo como estímulo del análisis y el intercambio de documentos y preguntas de reflexión propuestos por el Index para la inclusión, del proyecto Quadis (<http://www.quadis.it/jm/>) y de la evaluación escolar INVALSI.

13	El uso continuo de una terminología como alumno NEE, TEA, H, ADHD reduce el nivel de expectativa de éxito de los estudiantes interesados y de los docentes implicados.	61	28	12	1	7	109
		55,96%	25,68%	11,02	0,92%	6,42%	100%
14	En cualquier contexto y, en particular, en el mundo de la escuela la comunicación debe utilizar un lenguaje que esté atento a la persona y que evite la formación de etiquetas incómodas para los alumnos que tienen NEE.	100	4	1	0	4	109
		91,76%	3,66%	0,92%	0%	3,66%	100%
15	El uso de un lenguaje neutro (sin clasificaciones) y una buena comunicación entre docentes podría mejorar mucho los procesos de aprendizaje y enseñanza.	96	5	2	0	6	109
		88,09%	4,58%	1,83%	0%	5,50%	100%
-	c)Colaboración entre docentes en el diseño y realización de caminos formativos inclusivos.	4	3	2	1	F	----
16	En mi escuela promovemos y realizamos con regularidad actividades de colaboración, intercambio y comparación eficaz entre docentes de diferentes asignaturas para la realización de modalidades didácticas inclusivas.	13	55	23	7	11	109
		11,92%	50,46%	21,11%	6,42%	10,09 %	100%
17	En el ámbito de procesos de inclusión de los alumnos con NEE, a menudo, surgen conflictos comunicativos y/o de colaboración eficaz entre docentes (curriculares y de apoyo) de la misma clase.	32	48	19	8	1	109
		29,36%	44,05%	17,44%	7,33%	0,92%	100%
18	En mi escuela todos los docentes trabajan en grupo, utilizan las nuevas tecnologías, realizan investigaciones y/o proyectos, para favorecer los procesos de inclusión compartiendo los mismos principios operativos.	12	37	31	25	4	109
		11,02%	33,94%	28,44%	22,94%	3,66%	100%
19	En mi escuela todos los docentes (curriculares y de apoyo) participan activamente y con regularidad a la formulación y realización de los PEI/PDP de los estudiantes con NEE.	22	36	23	24	4	109
		20,19%	33,02%	21,11%	22,02%	3,66%	100%

El análisis del cuestionario inicial revela opiniones particularmente interesantes con porcentajes considerables respecto a los temas investigados que ciertamente deben ser profundizados.

En general, la mayoría de los docentes confirma la presencia, más o menos alta, de las problemas relacionados a nuestro campo de investigación (actitudes, lenguaje y colaboración), que es necesario mejorar.

En particular, respecto al análisis de las respuestas a la primera sección (ítems 1-10) con afirmaciones destinadas a identificar la opinión de los docentes sobre el concepto de educación inclusiva, sobre la importancia de incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales (tomando en cuenta a las personas con discapacidades graves) en las clases ordinarias, sobre la importancia de la formación, de la preparación con

competencias específicas de los docentes, sobre las características de aprendizaje de estudiantes y, sobre todo, en el uso de un enfoque común compartido por todos los docentes en la práctica inclusiva, muestran porcentajes de respuestas que se consideran relevantes no solo para nuestra investigación, sino también para otras posibles interpretaciones e investigaciones en el campo de la inclusión educativa.

Cuadro 5. Resultados específicos seccióna) del cuestionario inicial.

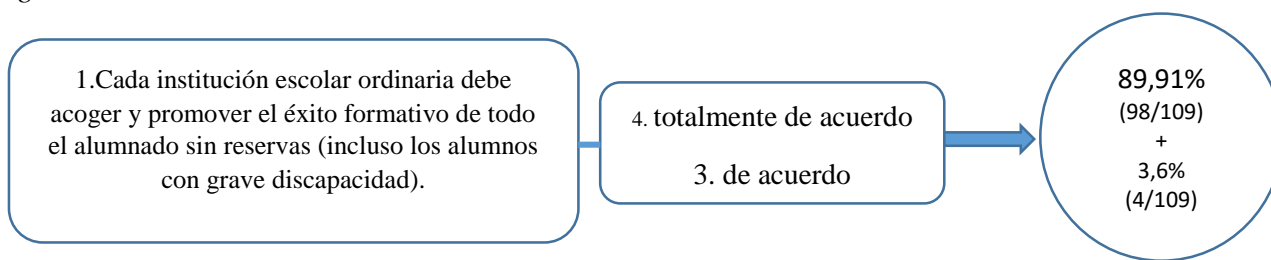
a)Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales

		4	3	2	1	F	U/P
1	Cada institución escolar ordinaria debe acoger y promover el éxito formativo de todo el alumnado sin reservas (incluso los alumnos con grave discapacidad).	98	4	1	0	6	109
		89,91%	3,6%	0,92%	0%	5,50%	100%
2	En mi escuela practicamos de manera eficaz el respeto y la valorización de las diversidades individuales.	45	47	11	0	6	100
		41,29%	43,12%	10,09%	0%	5,50%	100%
3	Un docente debidamente formado podría diseñar y enseñar a cada tipo de estudiante (incluso los alumnos con NEE).	76	21	6	3	3	109
		69,73%	19,27%	5,50%	2,75%	2,75%	100%
4	Las competencias tecnológicas son fundamentales para una didáctica inclusiva de calidad.	68	35	4	0	2	109
		62,38%	32,12%	3,67%	0%	1,83%	100%
5	El proceso de aprendizaje de los estudiantes es para todos lo(el) mismo.	8	14	30	51	6	109
		7,33%	12,85%	27,53%	46,79%	5,50%	100%
6	No se utiliza todavía un enfoque psico-pedagógico, válido científicamente, compartido entre todos los docentes y dirigido a la inclusión de todos los alumnos.	66	22	9	6	6	109
		60,56%	20,19%	8,25%	5,50%	5,50%	100%
7	Algunos tipos de estudiantes (ej.con graves discapacidades) podrían introducirse mejor en escuelas o secciones especiales.	21	16	34	30	8	109
		19,27%	14,67%	31,20%	27,53%	7,33%	100%
8	Los docentes de todas las asignaturas, ahora, tienen la preparación adecuada para acoger y promover el éxito formativo de cada tipo de estudiante.	4	28	54	18	5	109
		3,66%	25,69%	49,56%	16,51%	4,58%	100%
9	La razón para aprender varía en cada estudiante presente en el aula.	95	10	0	0	4	109
		87,16%	9,18%	0%	0%	3,66%	100%
10	Todos los docentes (curriculares y de apoyo) diseñan y utilizan con regularidad objetivos, metodologías, herramientas y criterios de evaluación accesibles y flexibles que favorecen una didáctica inclusiva.	15	63	25	5	1	109
		13,76%	57,80%	22,94%	4,58%	0,92%	100%

(4=totalmente de acuerdo; 3=de acuerdo; 2=en desacuerdo; 1=completamente en desacuerdo; F=falta; U=unidad; P=porcentajes)

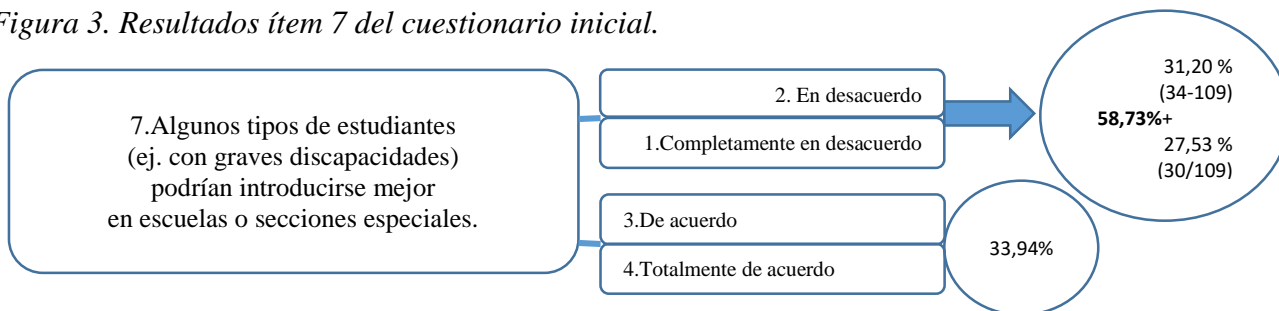
Teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta más altos para cada afirmación y, las tendencias más significativas, los docentes, ya en la primera afirmación expresan un juicio de valor muy importante, con un porcentaje muy alto (93.51%) que piensa que:

Figura 2. Resultados ítem 1 del cuestionario inicial.



Sin embargo, también debe señalarse que esta primera afirmación se relaciona con la afirmación n. 7 que señala algunas dificultades interpretativas, ya que, si la mayoría (58.73%) de los docentes permanece en la línea de desacuerdo, un número considerable está a favor del acuerdo o está totalmente de acuerdo con la siguiente afirmación:

Figura 3. Resultados ítem 7 del cuestionario inicial.



Todo esto podría interpretarse en el sentido de que casi todos los docentes creen y/o respetan personalmente la legislación italiana actual sobre el tema de la inclusión educativa. Pero, tal como se evidencia, también algunos docentes, tal vez por las diferentes dificultades de la inclusión en la práctica diaria los) llevan, en algunos casos, a pensar que es mejor una atención especializada.

Con respecto a los ítems 5 y 9, la mayoría de los docentes participantes están plenamente conscientes de la diversidad de cada estudiante en el proceso de aprendizaje y en la motivación para aprender, un requisito fundamental para la aplicación de la enseñanza inclusiva, como se expresa en las respuestas:

Figura 4. Resultados ítems 5 y 9 del cuestionario inicial.

5	El proceso de aprendizaje de los estudiantes es para todos lo mismo.	8	14	30	51	6	109
		7,33%	12,85%	27,53%	46,79%	5,50%	100%
		<div><div>↓</div><div>↑</div><div>↑</div></div>					
9	La razón para aprender varia en cada estudiante presente en el aula.	95	10	0	0	4	109
		87,16%	9,18%	0%	0%	3,66%	100%

En la respuesta a las afirmaciones n. 2, 3, 4 y 10, la mayoría de los docentes sostienen que en las escuelas el respeto y la mejora de las diversidades individuales se practica de manera efectiva con algunos desacuerdos menores (10,09% - n. 2). En general, casi todos los docentes resaltan que una formación adecuada y las habilidades profesionales específicas son de importancia fundamental para enseñar a todos los estudiantes y con una enseñanza de calidad.

Además, el porcentaje de respuestas divergentes en los ítems n. 8 y 10, pueden ser considerados como aspectos críticos para profundizar en las actividades de colaboración efectiva entre docentes.

En particular, las respuestas al ítem 8 muestra que la mayoría (66,07%) de los docentes se sitúa en el rango que refleja que no tienen una preparación adecuada para acoger y promover el éxito formativo de cada tipo de estudiante.

Cuadro 6. Resultados específicos sección a) del cuestionario inicial 2.

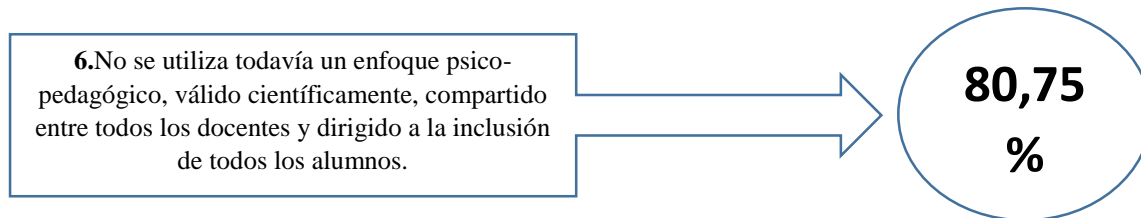
N	a) Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales	4	3	2	1	F	U/P
2	En mi escuela practicamos de manera eficaz el respeto y la valorización de las diversidades individuales	45	47	11	0	6	100
		41,29%	43,12%	10,09%	0%	5,50%	100%
3	Un docente debidamente formado podría diseñar y enseñar a cada tipo de estudiante (incluso los alumnos con NEE)..	76	21	6	3	3	109
		69,73%	19,27%	5,50%	2,75%	2,75%	100%
4	Las competencias tecnológicas son fundamentales para una didáctica inclusiva de calidad.	68	35	4	0	2	109
		62,38%	32,12%	3,67%	0%	1,83%	100%

6	No se utiliza todavía un enfoque psico-pedagógico, válido científicamente, compartido entre todos los docentes y dirigido a la inclusión de todos los alumnos.	66	22	9	6	6	109
		60,56%	20,19%	8,25%	5,50%	5,50%	100%
8	Los docentes de todas las asignaturas, ahora, tienen la preparación adecuada para acoger y promover el éxito formativo de cada tipo de estudiante.	4	28	54	18	5	109
		3,66%	25,69%	49,56%	16,51%	4,58%	100%
10	Todos los docentes (curriculares y de apoyo) diseñan y utilizan con regularidad objetivos, metodologías, herramientas y criterios de evaluación accesibles y flexibles que favorecen una didáctica inclusiva.	15	63	25	5	1	109
		13,76%	57,80%	22,94%	4,58%	0,92%	100%

(4=totalmente de acuerdo; 3=de acuerdo; 2=en desacuerdo; 1=completamente en desacuerdo; F=falta; U=unidad; P=porcentajes)

Una afirmación particularmente interesante e importante directamente relacionada con el tema específico de nuestra investigación fue la n. 6 de la primera sección, en la que la mayoría de los docentes señalaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con un porcentaje general muy alto:

Figura 5. Resultados ítem 6 del cuestionario inicial.



Un hecho muy alentador con respecto a la investigación y aplicación de un enfoque como el DUA en el contexto de referencia, que puede servir como marco global compartido.

La segunda sección del cuestionario inicial se centró en una serie de 5 afirmaciones relacionadas con un tema muy delicado y particular relacionado con el etiquetado, el uso y/o el abuso de un lenguaje basado en etiquetas en el contexto escolar. Con respecto a lo que se requiere, la mayoría de los docentes están de acuerdo (82.74%) en el hecho de que el uso de un lenguaje de etiquetado "...influencia negativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos interesados" (ítem11); que aún hoy "muchos docentes utilizan una terminología no apropiada en el ámbito de la educación inclusiva"

(ítem 12) con un porcentaje de acuerdo y un acuerdo total de 85.74%, y que el uso de una terminología de etiquetado, especialmente en el campo de la educación inclusiva “reduce el nivel de expectativa del éxito de los estudiantes interesados y de los docentes implicados” (ítem13) con un número de 89 docentes sobre 109 (81,64%) respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Cierran este controvertido tema las respuestas a las afirmaciones n. 14 y 15, en el que la mayoría de los docentes involucrados comparten plenamente, con un porcentaje de más del 90%, la idea de “utilizar un lenguaje que esté atento a la persona y que evite la formación de etiquetas incómodas para los alumnos que tienen NEE” (ítem14); y, que “el uso de un lenguaje neutro (sin clasificaciones) y una buena comunicación entre docentes podría mejorar mucho los procesos de aprendizaje y enseñanza” (ítem15), esta última con un porcentaje global del acuerdo de 92,67% (101 docente sobre 109). En general, datos muy interesantes para un tema aún no desarrollado en el contexto escolar y que se debería todavía profundizar también en los diversos contextos educativos y otras investigaciones en este ámbito.

Cuadro 7. Resultados específicos secciónb) del cuestionario inicial.

b)Lenguaje y comunicación entre docentes en los procesos de inclusión						
↓						
Respuestas						
Afirmación	4	3	2	1	F	U/P
11.En el contexto clase, el uso frecuente de un lenguaje etiquetado como alumno/a H, alumno/a TEA, alumno/a NEE... influye negativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos.	59	31	12	5	2	109
	54,13%	28,44%	11,02%	4,58	1,83%	100%
12.Todavía hoy, muy a menudo, muchos docentes utilizan una terminología no apropiada en el ámbito de la educación inclusiva.	65	29	9	3	3	109
	59,64%	26,61%	8,25%	2,75%	2,75%	100%
13.El uso continuo de una terminología como alumno NEE, TEA, H, ADHD etc, reduce el nivel de expectativa de éxito de los estudiantes y de los docentes implicados.	61	28	12	1	7	109
	55,96%	25,68%	11,02	0,92%	6,42%	100%
14.En cualquier contexto y, en particular, en el mundo de la escuela, la comunicación debe utilizar un lenguaje que esté	100	4	1	0	4	109
	91,76%	3,66%	0,92%	0%	3,66%	100%

atento a la persona y que evite la formación de etiquetas incómodas para los alumnos que tienen NEE.						
15.El uso de un lenguaje neutro (sin clasificaciones) y una buena comunicación entre docentes podría mejorar mucho los procesos de aprendizaje y enseñanza.	96 88,09%	5 4,58%	2 1,83%	0 0%	6 5,50%	109 100%

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2= en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo; F=falta)

La última sección del cuestionario, vinculada a uno de los objetivos y preguntas de la investigación, se refiere al aspecto de la colaboración entre docentes. Esta sección consta de 4 afirmaciones y se les pide a los docentes que expresen, un juicio de valor situándose en la línea de acuerdo o en la línea de desacuerdo.

En particular, analizando el porcentaje individual de respuestas a las 4 afirmaciones sobre la colaboración entre docentes en el diseño y la implementación de actividades inclusivas, aunque, en algunas afirmaciones aparece una cierta mayoría de acuerdo, con respecto a los otros temas cubiertos, emerge por completo la presencia de respuestas contrastantes en la línea de acuerdo y en la línea de desacuerdo. Algo que (se) conecta con el análisis de las respuestas a la afirmación n. 17, con un alto porcentaje de docentes (73.41%) que se sitúan y confirman que están de acuerdo en que “en el ámbito de procesos de inclusión de los alumnos con NEE, a menudo, surgen conflictos comunicativos y/o de colaboración eficaz entre docentes (curriculares y de apoyo) de la misma clase”.

Cuadro 8. Resultados específicos sección c) del cuestionario inicial.

		Respuestas				
c)Colaboración entre docentes en el diseño	Afirmación	4	3	2	1	F
	16.En mi escuela promovemos y realizamos con regularidad actividades de colaboración, intercambio y comparación eficaz entre docentes de diferentes asignaturas para la realización de modalidades didácticas inclusivas.	11,92%	50,46%	21,11%	6,42%	10,09%
	17.En el ámbito de procesos de inclusión de los alumnos con NEE, a menudo, surgen conflictos comunicativos y/o de colaboración eficaz entre docentes (curriculares y de apoyo) de la misma clase.	29,36%	44,05%	17,44%	7,33%	0,92%

y realización de caminos formativos inclusivos	18.En mi escuela todos los docentes trabajan en grupo, utilizan las nuevas tecnologías, realizan investigaciones y/o proyectos, para favorecer los procesos de inclusión compartiendo los mismos principios operativos.	11,02%	33,94%	28,44%	22,94%	3,66%
	19.En mi escuela todos los docentes (curriculares y de apoyo) participan activamente y con regularidad en la formulación y realización de los PEI/PDP de los estudiantes con NEE.	20,19%	33,02%	21,11%	22,02%	3,66%

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2= en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo; F=falta)

En general, los resultados conseguidos en el cuestionario inicial pueden aportar respuestas a las preguntas de la investigación. La mayoría de los docentes que han participado a la investigación, ya en el cuestionario inicial, han mostrado un grado de acuerdo muy elevado sobre el hecho que “cada institución escolar ordinaria debe acoger y promover el éxito formativo de todo el alumnado sin reservas” (ítem 1); que la utilización de un lenguaje etiquetado podría afectar negativamente los procesos de aprendizaje de algunos alumnos y que una colaboración eficaz entre docentes de apoyo y de diferentes asignaturas resulta de gran utilidad en el intercambio de un diseño curricular plenamente inclusivo, pero que hay discrepancia o problemas que inciden en estos procesos que también requieren atención.

Respuestas que permiten conectar con los resultados y temas tratados con las otras herramientas de investigación.

6.1.2 Cuestionarios intermedios

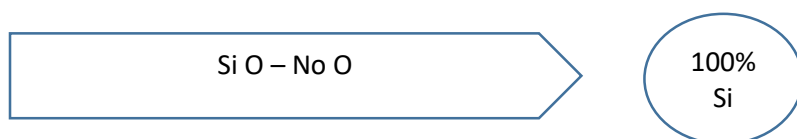
Los cuestionarios intermedios (Anexo II-III) se estructuraron sobre la base de preguntas compartidas por los grupos de participantes, administrados y entregados durante las 2 reuniones de formación, que permitieron detectar el proceso de expectativas y cambios con respecto al tema principal de la investigación. Es decir, identificar los problemas que surgieron y su percepción en relación a los tres indicadores de desarrollo (inclusión, lenguaje y colaboración) y el uso del enfoque DUA como herramienta de diseño en la educación inclusiva.

Durante la primera reunión específica de formación de grupo sobre el conocimiento DUA, a la pregunta ¿Antes de participar en esta iniciativa, conocías el enfoque DUA? todos respondieron que no, ya que el enfoque era completamente desconocido en el entorno escolar hasta entonces.

Al final de la segunda reunión específica de formación y estudio del DUA, lo consideraban un enfoque innovador y muy útil en nuestro contexto. A los docentes participantes se les pidió que respondieran, siempre por grupos, a las siguientes preguntas.

Las respuesta a estas preguantas fueron:

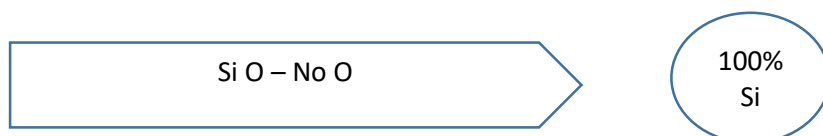
¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en tu práctica docente inclusiva?



¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en las relaciones con tus colegas?



¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en tu diseño curricular?



¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en el uso de un lenguaje más inclusivo?



Para completar la información recogida a través de cada cuestionario, después del primer periodo de formación compartida, durante el año escolar se ha profundizado en las prácticas de los docentes y sus reflexiones como se analiza a continuación, en el apartado dedicado a los resultados analíticos.

6.1.3 Cuestionario final

El cuestionario final fue construido, compartido y validado por el grupo de expertos de la investigación. Fue administrado y entregado en la última reunión pública (10/5/2016) mantenida con los participantes de la investigación. Estructurado en formato encuesta de opinión basada en la escala Likert con 4 opciones de elección y un total de 12 ítems estrechamente relacionados con los tres indicadores de desarrollo, inclusión, lenguaje, colaboración y el uso del enfoque DUA.

Tabla 18. Tema general – Secciones – Ítems del cuestionario final.

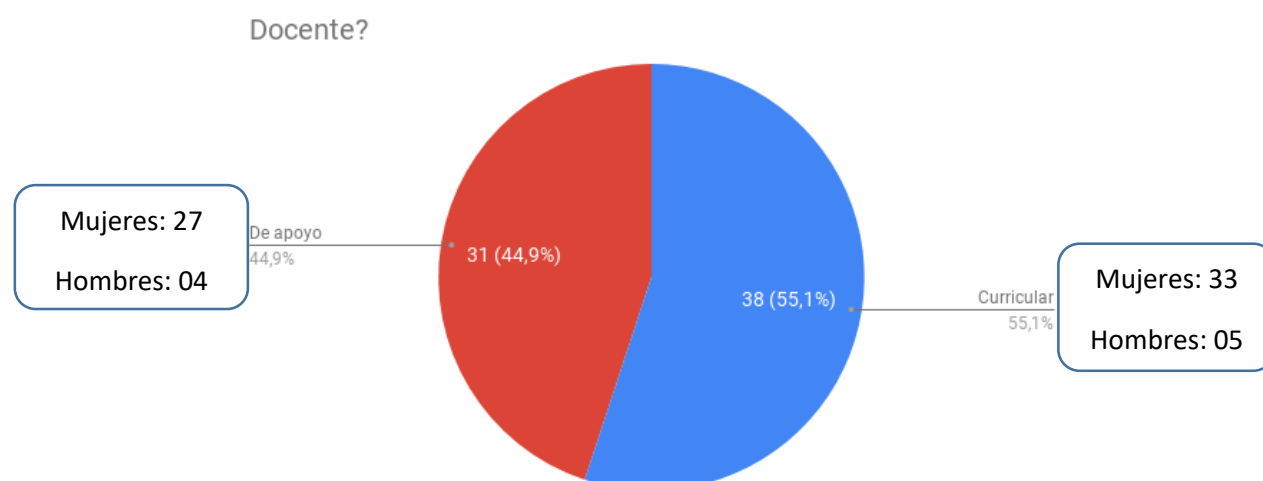
Tema general	Secciones	Ítems
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la educación inclusiva.	A)Enfoque DUA, Educación Inclusiva y Necesidades Educativas	1.Con el enfoque DUA el grupo docente se ha esforzado para eliminar los obstáculos a la participación de todos los alumnos en los momentos de la vida escolar.
		2.El enfoque DUA ha activado realmente más estrategias didácticas diversificadas para promover el aprendizaje del grupo clase.
		3.El DUA puede ser considerado un enfoque válido para realizar caminos de inclusión educativos eficaces para todos los alumnos.
		4.Todos los docentes que participaron en la investigación diseñaron colaboraron activamente para alcanzar los objetivos específicos de cada alumno/a presente en clase.
	B)Enfoque DUA y Lenguaje Inclusivo	5.Las modalidades de llamar, categorizar, etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos informales donde los docentes interactúan.
		6.Las modalidades de llamar, categorizar, etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos formales (consejos, colegios, evaluaciones, documentos escritos (etc.) donde los docentes interactúan.
		7.El enfoque DUA ha aumentado los tiempos de comunicación positiva interpersonal sobre las características/potencialidades de todos los alumnos.
		8.El uso del lenguaje neutro (no etiquetado) ha causado una ampliación de las expectativas de rendimiento dirigido a todos los alumnos.

	C)Enfoque DUA, colaboración entre docentes y práctica reflexiva	9.El enfoque DUA ha aumentado los momentos de reflexión común entre los docentes del grupo clase sobre los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.
		10.La práctica reflexiva y la experiencia del DUA han estimulado y desarrollado planes de estudio más flexibles en las acciones de enseñanza.
		11.El enfoque DUA ha generado más ocasiones para socializar las estrategias didácticas entre los docentes.
		12.El enfoque DUA ha mejorado las relaciones de intercambio/comparación profesional entre todos los docentes alrededor del diseño educativo-didáctico de cada alumno/a.

Al final del camino, los docentes que completaron el proceso de investigación-acción, usando todos los documentos disponibles y acordados recibieron este cuestionario final, al que respondieron de forma anónima, destinado a recoger datos concretos e interpretar la percepción después de la formación específica y aplicación del enfoque DUA en las clases de referencia y durante todo un año escolar.

La muestra participante en este cuestionario final estuvo formada por 69 docentes, de los cuales 38 curriculares y 31 de apoyo, todos de escuela secundaria de primer grado.

Gráfico 9. Docentes participantes cuestionario final.



Los resultados del cuestionario final, en general, incluso con la presencia de pequeños porcentajes de docentes que están en la línea de desacuerdo (bastante), muestran una tendencia mayoritaria a colocarse en la línea de acuerdo (bastante o totalmente) y (refleja) que no hay docentes en el valor correspondiente a completamente en desacuerdo, con respecto a todas nuestras secciones de investigación, como podemos ver mejor en el análisis de la siguiente tabla.

En este sentido, se presentan los resultados completos de las respuestas al cuestionario final por unidad de respuesta y porcentaje.

Tabla 19. Resultados general cuestionario final (Elaboración propia).

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 2= bastante en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo)

A	Enfoque DUA, Educación Inclusiva y Necesidades Educativas	4	3	2	1
1	Con el enfoque DUA el grupo docente se ha esforzado para eliminar los obstáculos a la participación de todos los alumnos en los momentos de la vida escolar.	29 42,03%	37 <u>53,63%</u>	3 4,34%	0 0%
2	El enfoque DUA ha activado realmente más estrategias didácticas diversificadas para promover el aprendizaje del grupo clase.	36 <u>52,18%</u>	25 36,23%	8 11,59%	0 0%
3	El DUA puede ser considerado un enfoque válido para diseñar propuestas educativas inclusivas y eficaces para todos los alumnos.	49 <u>71,02%</u>	20 <u>28,98%</u>	0 0%	0 0%
4	Todos los docentes que participaron en la investigación diseñaron y colaboraron activamente para alcanzar los objetivos específicos de cada alumno/a presente en clase.	26 37,68%	30 43,47%	13 18,84%	0 0%
	Comentarios/sugerencias/observaciones	-	-	-	-
B	Enfoque DUA y Lenguaje Inclusivo	4	3	2	1
5	Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos informales donde los docentes interactúan.	23 33,34%	28 40,58%	18 26,08%	0 0%
6	Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos formales (consejos, colegios, evaluaciones, documentos escritos ecc.) donde los docentes interactúan.	21 30,44%	31 44,93%	17 24,63%	0 0%

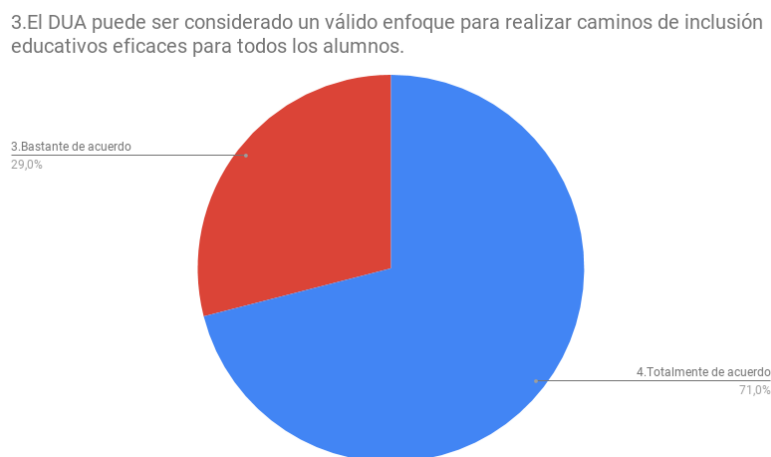
7	El enfoque DUA ha aumentado los tiempos de comunicación positiva interpersonal sobre las características/potencialidades de todos los alumnos.	26	37	6	0
		37,68%	<u>53,63%</u>	8,69%	0%
8	El uso del lenguaje neutro (no etiquetado) ha causado una ampliación de las expectativas de rendimiento dirigido a todos los alumnos.	33	25	11	0
		47,83%	36,23%	15,94%	0%
	Comentarios/sugerencias/observaciones	-	-	-	-
C	Enfoque DUA, colaboración entre docentes y práctica reflexiva	4	3	2	1
9	El enfoque DUA ha aumentado los momentos de reflexión común entre los docentes del grupo clase sobre los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.	26	35	8	0
		37,68%	<u>50,73%</u>	11,59%	0%
10	La práctica reflexiva y la experiencia con DUA han estimulado y desarrollado planes de estudio más flexibles en las acciones de enseñanza.	32	29	8	0
		46,38%	42,03%	11,59%	0%
11	El enfoque DUA ha generado más ocasiones para socializar las estrategias didácticas entre los docentes.	33	28	8	0
		47,83%	40,58%	11,59%	0%
12	El enfoque DUA ha mejorado las relaciones de intercambio/comparación profesional entre todos los docentes alrededor del diseño educativo-didáctico de cada alumno/a.	26	30	13	0
		37,68%	43,48%	18,84%	0%
	Comentarios/sugerencias/observaciones	-	-	-	-

Del análisis del cuestionario final, se muestra, para cada afirmación, que la mayoría de los docentes participantes están en los valores totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo (3 y 4).

Específicamente, emerge que la mayoría (con más del 50%) de los docentes se coloca en el juicio “totalmente de acuerdo” en dos declaraciones (2 y 3) y en el juicio “bastante de acuerdo” en las declaraciones n. 1, 7 y 9. Considerando la suma total de los docentes que se ubicaron en la línea de acuerdo (totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo) superan el 90% en las declaraciones n. 1, 3 y 7; y en la mayoría de las declaraciones, n. 2, 4, 8, 9, 10, 11 y 12, los docentes se colocan en la línea de acuerdo con un porcentaje superior al 80%. Mientras que las declaraciones n. 5 y 6 (incluido Enfoque DUA y lenguaje) registran un grado de acuerdo de los docentes algo menos, en torno al 70%.

Un resultado muy significativo es que todos los docentes identifican el potencial del enfoque DUA para la inclusión, situándose con un porcentaje del 100% en la línea de acuerdo, como se expresa mejor en el siguiente gráfico:

Gráfico 10. Resultados ítem 3 del cuestionario final.



Como se puede observar en el gráfico las respuesta de todos los docentes se sitúan en el área “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Ningún docente se encontró en desacuerdo con esta afirmación tan específica.

Existe una particular dispersión en las respuestas a los ítems relacionados con el enfoque de DUA y lenguaje inclusivo. Algunos docentes manifiestan un posicionamiento crítico, con prevalencia en el elemento que se refiere al lenguaje de etiquetado (en particular 5 y 6), colocándose en el valor 2 (bastante en desacuerdo). Esto concuerda con lo que han destacado e informado repetidamente algunos docentes a través de los instrumentos de recogida de información, todavía rígida presencia de la terminología debida a la solicitud y a la redacción de documentos específicos que requieren una identificación vinculada al diagnóstico, al trastorno y/o a la desventaja, a diferencia de las respuestas en los ítems n. 4, 8 y 12.

Gráfico 11. Resultados ítem 5 del cuestionario final.

5. Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos informales donde los docentes interactúan.

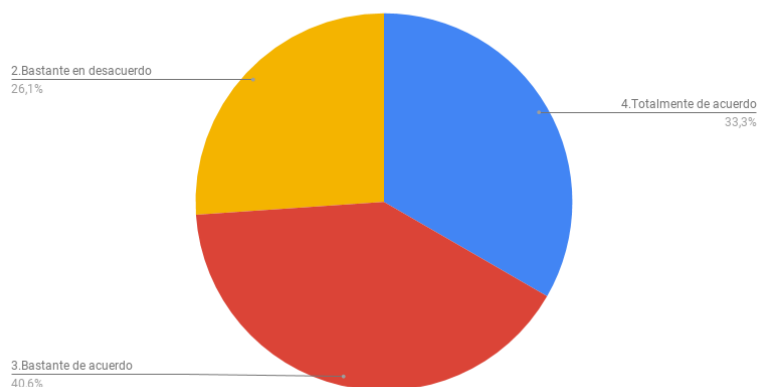
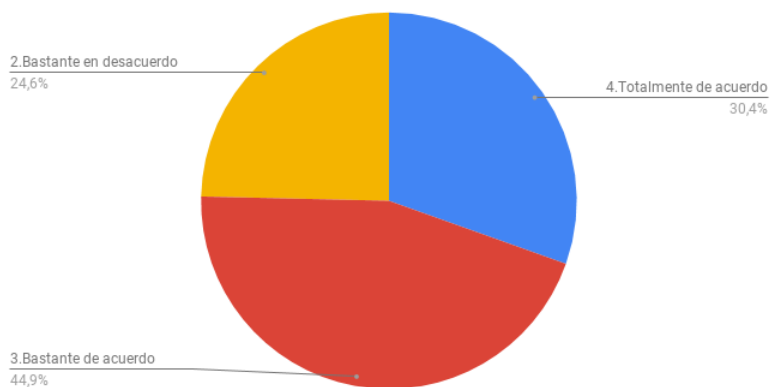


Gráfico 12. Resultados ítem 6 del cuestionario final.

6. Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos formales (consejos, colegios,



Las respuestas de los docentes aún muestran, con un porcentaje en torno al 25%, un cierto desacuerdo al valorar la pregunta si consideran que se ha reducido el lenguaje basado en etiquetas a los estudiantes.

También en estos ítems está presente un número considerable de docentes que no están de acuerdo con algunas afirmaciones específicas, en relación a la colaboración activa entre los docentes y a una ampliación de las expectativas de rendimiento dirigido a todos los alumnos derivada del uso de un lenguaje neutro, sin etiquetas, como se aprecia en los gráficos n. 13, n. 14 y n. 15.

Gráfico 13. Resultados ítem 4 del cuestionario final.

4. Todos los docentes que participaron en la investigación diseñaron y colaboraron activamente para alcanzar los objetivos específicos de cada alumno/a presente en clase.

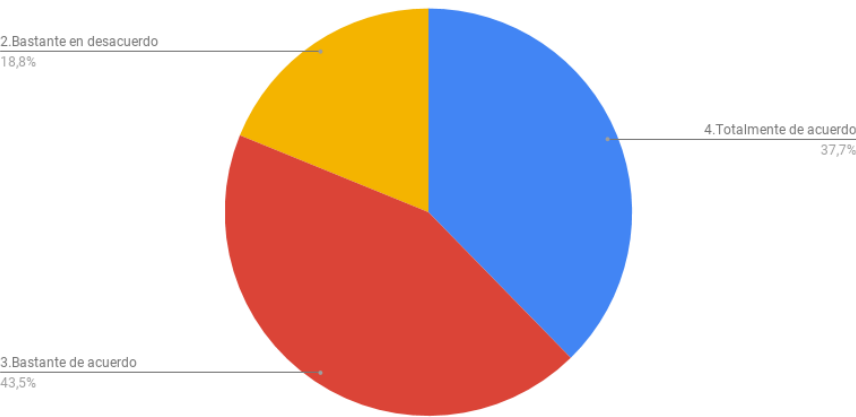


Gráfico 14. Resultados ítem 8 del cuestionario final.

8. El uso del lenguaje neutro (no etiquetado) ha generado una ampliación de las expectativas de rendimiento dirigido a todos

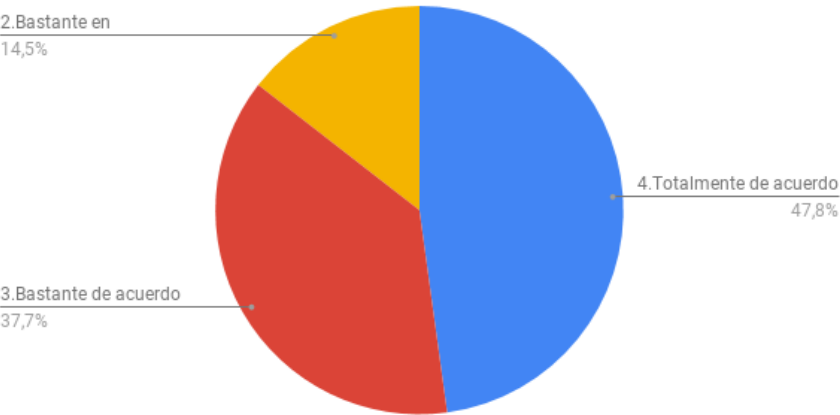
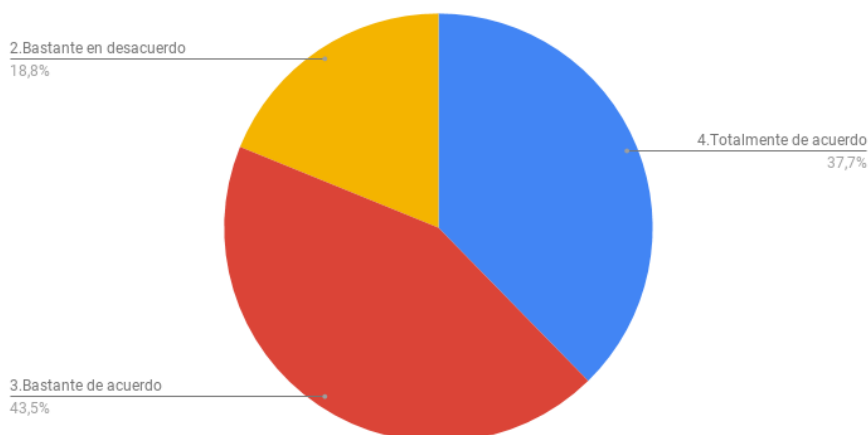


Gráfico 15. Resultados ítem 8 del cuestionario final.

12. El enfoque DUA ha mejorado las relaciones de intercambio/comparación profesional entre todos los docentes alrededor del diseño educativo-



En relación a estas respuestas, existiría un cierto desacuerdo (18,8%), con referencia a la participación activa de los docentes para diseñar y lograr los objetivos específicos de todos los estudiantes presentes en las clases y sobre el papel del enfoque DUA en la mejora efectiva de las relaciones de intercambio entre docente alrededor del diseño educativo. Mientras un cierto desacuerdo (el 14,5%) de los docentes con respecto a la declaración n. 8 que se refiere al uso del lenguaje neutro (no etiquetado) y a la ampliación de las expectativas de rendimiento dirigido a todos los alumnos.

En el cuestionario final, al concluirse cada sección, se le permitió a los docentes, siempre en forma anónima, dejar comentarios personales sobre los temas tratados. De todos ellos, 13 docentes han dejado comentarios cuyas respuestas se han transcrito tal cual y se presentan, divididas en categorías específicas, en la tabla 20:

Tabla 20. Comentarios de los docentes en el cuestionario final.

N.	Comentarios en el cuestionario final		
Docentes	A)Enfoque DUA, Educación Inclusiva y Necesidades Educativas	B)Enfoque DUA/PUA y Lenguaje Inclusivo	C) Enfoque DUA/PUA, colaboración entre docentes y práctica reflexiva
1.	“El enfoque DUA pide tiempos más largos para su implementación y a menudo, está en desacuerdo con los tiempos de la escuela”	“La legislación, desafortunadamente, impone etiquetar en la documentación a los alumnos”	<i>sin comentario</i>
2.	“Fue una experiencia emocionante y llena de información útil. Es un enfoque que merece ”.	“Etiquetar hace daño a los alumnos y también a los docentes”	“El enfoque DUA ha contribuido muchísimo a acercar a todos los docentes de la clase”
3.	“Personalmente, también antes trabajé duro para eliminar los obstáculos del aprendizaje. Gracias a este camino, el deseo de compartir nació en mí para que todos en el consejo de clase empiecen a comportarse de manera diferente, así que lo que ha cambiado es mi actitud hacia mis colegas, para ayudarlos a ayudar a los estudiantes”	“Intentamos no etiquetar a los alumnos e hicimos que los docentes que no hicieron el camino entendieran esto. Éste ayudó seguramente a todos los docentes a reflexionar sobre las verdaderas potencialidades de los alumnos.”	“Seguramente, el hecho de que seamos tres docentes del consejo de clase, hizo que los otros docentes preguntaran qué estábamos haciendo y abrió una grieta para socializar las experiencias y para que se comprenda la importancia de la flexibilidad de nuestras programaciones a fin de que el proceso de aprendizaje vaya a buen fin.”
4.	“El enfoque DUA llevó a los docentes a utilizar estrategias didácticas diferentes”	“El enfoque DUA hizo que el alumno discapacitado se considere tanto como los compañeros y por lo tanto hay una ampliación de las expectativas”	“Para poder conseguir buenos resultados es necesario que todos o casi todos los componentes del consejo de clase conozcan el enfoque DUA”
5.	“Muy positivo”	“Sin etiquetas hay más respeto de las personas”	“ Gracias a esta experiencia hemos vivido verdaderamente una didáctica inclusiva”

6.	“El camino hacia la inclusión es aún muy larga,, hablar de ello es un buen comienzo”	“Uniformar el lenguaje en el sentido inclusivo lleva seguramente una ampliación de las perspectivas relativamente al éxito formativo.”	“Positivas las oportunidades de discusión entre colegas, más difícil traducir en práctica didáctica cotidiana las reflexiones inclusivas.”
7.	“Para implementar realmente el proyecto DUA, todos los docentes de una clase deberían trabajar juntos planificando el trabajo”	<i>sin comentario</i>	“Muchos objetivos con los colegas no se consiguieron porque fue una experiencia dirigida solo a unas pocas personas.”
8.	“Funciona pero no para todos: si no hay una familia detrás que apoye el trabajo de la escuela, todo se vuelve más difícil.”	“Adquirir un lenguaje inclusivo (y aplicarlo)mientras todo el mundo que te rodea quiere escribir relaciones donde se clasifica y se divide la clase en grupos, es dura.”	“Para conseguir resultados eficaces es necesario que el consejo de clase se involucre en el enfoque DUA”
9.	“Siempre trabajamos para la inclusión en nuestras clases independientemente del enfoque del DUA porque pensamos que es correcto eliminar los obstáculos...”	“Nunca utilizamos etiquetas en clase y fuera...”	“Ya existía la máxima cohesión,intercambio y colaboración”
10.	“Todavía necesitamos motivar y hacer que los docentes comprendan la importancia de trabajar en grupos”	“Etiquetar: fue difícil eliminarlo del todo”	“Hay que trabajar”
11.	<i>sin comentario</i>	<i>sin comentario</i>	“El enfoque DUA empuja hacia un diseño compartido pero culturalmente aún los docentes no están dispuestos a trabajar en equipo”
12.	"Todavía estamos muy lejos de la educación inclusiva, los docentes curriculares deben cambiar el método de enseñanza"	<i>sin comentario</i>	<i>sin comentario</i>
13.	“Fue una experiencia significativa que ha enriquecido totalmente mi bagaje cultural. Cabe intensificar y ampliar el camino a todos los docentes”	“Los alumnos no aman ser etiquetados y cada docente tiene el deber de evitar que esto pueda ocurrir. Desafortunadamente aún hoy ocurre, espero que en futuro,	<i>sin comentario</i>

		gracias a la formación e información se llegue a la completa inclusividad.”	
--	--	---	--

Estos comentarios, representan una importante aportación sustancial al cuestionario final y una idea más explícita de lo que piensan los docentes sobre los temas de investigación específicos, que, analizados y relacionados con las respuestas de las otras herramientas de recogida de información utilizadas, puede revelar información y contenido muy significativo, que se presenta en el siguiente apartado.

6.2 Resultados analíticos

Introducción

Esta parte, a diferencia de la anterior que muestra el análisis de los resultados de los cuestionarios utilizados a lo largo del proceso de investigación pero en forma colectiva y anónima, expone el análisis y la interpretación de los resultados cualitativos recopilados de forma individual.

La sección está estructurada, substancialmente como la anterior, en orden cronológico, a partir del pensamiento inicial escrito de algunos directores/ras y docentes, tocando todas las fases de desarrollo con las reuniones de formación compartidas, los diferentes grupos de discusión hasta el análisis del diario de campo y la contribución escrita individual y final de los mismos docentes involucrados en la presente investigación.

La idea básica es no descuidar ningún elemento, pensamiento, tiempo, fase y/o contenido que haya involucrado activamente a todos los participantes, a fin de tener una visión global y más auténtica de la importante experiencia, del tema general, de los temas específicos y del contexto de referencia.

6.2.1 El pensamiento de los docentes (Antes de la investigación)

En la primera fase de la investigación se pidió a algunos docentes y jefes de escuelas, implicados de manera activa, que profundizasen en el enfoque DUA y contribuyesen, voluntariamente, con su propio pensamiento escrito, para publicarlo en un texto específico, junto con la traducción oficial en italiano de las pautas DUA⁸.

Participaron en este primer proyecto, directamente relacionado con la ruta de investigación-acción, el siguiente grupo con los perfiles que se indican: docente universitario (1), jefe de escuela jubilado (1), jefes de escuelas (4) y docentes con experiencia que representan unas escuelas adheridas a la experiencia de investigación (3).

La profesora universitaria, profesora Catalfamo, titular de la cátedra de pedagogía especial de la universidad de Catania, abordó el debate actual sobre la inclusión educativa y en particular sobre la aplicabilidad del enfoque DUA en el contexto italiano con reflexiones, puntos críticos y posibles beneficios directos para los docentes. Después de una pequeña descripción de la definición y de las finalidades del enfoque DUA, la profesora analizó los elementos de fuerza propuestos en el enfoque en referencia al debate actual sobre la personalización de las intervenciones.

“La tarea que proponemos aquí es la de reflexionar sobre las Pautas DUA del diseño en cuestión para comprender algunos puntos fuertes y para resaltar otros problemas, a fin de prever desarrollos y efectos que puedan ser los portadores de una efectiva implementación.

Por supuesto muchas dudas y/o perplejidades se resolverán gracias a la investigación de campo, que es la iniciativa que seguiremos, y los docentes serán los que elegirán compartir el diseño, y ofrecerán una imagen real de su aplicabilidad y calidad efectiva.

A la espera de completar la investigación mencionada y evaluar los resultados relativos, nos centraremos en algunas reflexiones preliminares.

El DUA se presenta como una herramienta flexible y adaptable, una especie de mapa-recorrido que los docentes pueden seguir para reflexionar sobre el trabajo didáctico diario y para dirigir acciones hacia un aprendizaje efectivo. De hecho, reelabora y resume muchas de las fortalezas de la enseñanza, de los últimos cuarenta años, presentes en el debate de la cultura occidental, pero, al mismo tiempo, nos preguntamos cuánto es factible en el contexto italiano, cuánto

⁸Texto de referencia: Savia, G. (2016). (Coord.). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

pueda ser útil para los profesores, cuál pueda ser el nivel de dificultad, aunque solo sea con referencia a acciones educativas inspiradas en él.

En resumen, qué correspondencia/convergencia hay con nuestras políticas y prácticas educativas o cómo puede vincularse con el contexto estadounidense en el que se origina” (Catalfamo, 2016, p. 97).

[...]

“Observamos como los investigadores del DUA subrayan una condición necesaria: la eliminación preliminar de barreras, es decir los obstáculos que pueden interceptar el acceso a todos los aspectos del aprendizaje. Este elemento es importante para la inclusión escolar, a la cual, en este momento, prestamos una atención considerable. Los impedimentos al aprendizaje deben reconocerse pronto, como condición necesaria para todos los estudiantes, y en referencia a ellos, el entorno de aprendizaje debe diseñarse para ofrecer respuestas adecuadas, diversificadas y no discriminatorias, sin etiquetar respecto a los problemas individuales” (Catalfamo, 2016, p. 98).

Elementos fuertemente resaltados en el enfoque DUA, que se conectan perfectamente con la idea de proponer una didáctica flexible de acuerdo con los aspectos positivos de la didáctica inclusiva.

“La oferta educativa, tan múltiple en términos de modalidad y oportuna en los tiempos de presentación, parece ser equivalente a la propuesta de un menú educativo rico y variado, en el que todos los estudiantes puedan reconocer sus diferentes gustos y puntos de partida y alimentarse con satisfacción y éxito”[...].

El contenido del plan de estudio... destaca las características de flexibilidad y sensibilidad en los contextos al cual se dirige, a los que los autores del DUA se refieren completamente. En este sentido, la nota positiva, en nuestra opinión, se refiere a los propósitos. El fin del currículo se expresa en términos concisos y pragmáticos en la expresión *estudiantes experimentados*. Proponer capacitar a estudiantes experimentados, no solo proyecta a cada estudiante hacia adelante, hacia otras posibilidades que se realizarán en tiempos largos y en escenarios existenciales, lejos del contexto escolar y también pide a los docentes que no pongan límites a sus propias expectativas con respecto a cada estudiante individual sino proyectarlos más allá; cuanto mayores sean las expectativas que los profesores y los alumnos demuestren, mayores serán las posibilidades de éxito” (Catalfamo, 2016, p.99).

Catalfamo(2016), analiza en detalle también los aspectos más importantes de los principios propuestos por el enfoque DUA y por este mostrar todo el potencial positivo tanto para los estudiantes como para los docentes:

“Analicemos nuevamente los principios que subtienden más específicamente a las operaciones, al trabajo didáctico de los docentes, para resaltar algunas fortalezas. Los principios elaborados por el CAST son los siguientes: proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), proporcionar múltiples medios de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje), proporcionar múltiples medios de participación (el “porqué» del aprendizaje) [...].

Las pautas sugieren ofrecer opciones de representación diversificada de los contenidos (por ejemplo medios visuales, auditivos, no solo textos escritos). Hay que entender que la utilización de medios alternativos se propone para todos los alumnos, tanto para ayudar a los

alumnos “blancos”, es decir a los que presentan dificultades o estilos cognitivos diferentes por promedio, como para los otros que hacen parte de los estándar de aprendizaje. Puede constituir un enriquecimiento la propuesta de un código diferente del escrito, una variación de registro, que además de facilitar la formación, puede promover en estos últimos la creatividad, divergencia, fantasía en lo que se ha aprendido, mientras en los primeros, solicitar el aprendizaje en el respeto de la estrategia más afín. Sin lugar a dudas este “step” soporta una buena calidad de la didáctica, implica un compromiso considerable por parte de los profesores, en términos de tiempos relajados, pero eficaces para llevar a cabo las actividades. Todo eso pasa, en línea con lo que afirma el DUA, sin disparar un tiro, es decir sin etiquetas de planos individuales o personalizados atribuidos a los estudiantes, reforzando el aprendizaje de todos. Este es seguramente un punto de fuerza a favor de la inclusión” (Catalfamo, 2016, p.100).

Después de analizar e interpretar las características de los tres principios y los elementos didácticamente positivos de la práctica inclusiva del enfoque DUA, se consideró una herramienta eficaz, incentivadora e innovadora para todos los docentes, principiantes y expertos; continúa examinando algunas posibles perplejidades que podrían surgir con la aplicación de este enfoque en las escuelas italianas.

“Lo que hemos reorganizado brevemente en el DUA destaca las características positivas y las posibilidades de realización en el contexto de nuestras escuelas. Pero, al querer responder a las preguntas hechas al principio sobre la aplicabilidad efectiva (incluso en términos de indicación/inspiración para la actividad docente) y la convergencia con las guías y experiencias de la escuela italiana, surgen algunas dudas.

La mayoría de las sugerencias, inspiradoras y operativas, propuestas por el DUA se aplican ampliamente en Italia (de hecho, los mismos redactores predijeron que los docentes ya se podrían familiarizar con los principios y estrategias que desarrollaron) y, además, solo podrían serlo así, ya que, como se mencionó anteriormente, ellos han recuperado y reformulado las teorías y reflexiones sobre las prácticas de enseñanza desde la última mitad del siglo pasado hasta nuestros días” (Catalfamo, 2016, p. 101) [...].

“Con respecto a las diferentes expectativas de los usuarios escolares, señalamos que podría surgir un obstáculo importante para la propuesta universal, representada por las expectativas tanto de los docentes como de las familias con respecto a la evaluación y nos referimos naturalmente a la de la certificación.

La universalidad del DUA debería desarraigar muchas creencias establecidas en términos de evaluación/certificación de las competencias, pero el campo parece en mal estado e intrincado: ya sea debido a las grandes carencias que presenta la formación docimológica de los docentes en Italia, hacia la cual, en nuestra opinión, estamos dando los primeros pasos, debido tanto a la ambigüedad como a la sucesión de la legislación escolar en la última década ha provocado con los fuertes temas de competencias, escuela - empresa y organismos de evaluación fuera de la escuela [...].

Otro punto de perplejidad, en nuestra opinión, adaptado esta vez sobre las opciones didácticas del DUA, es la fricción que podría ocurrir con cierta conciencia adquirida alrededor de los objetivos de nuestra escuela.

Este punto se refiere a los procesos de individualización y personalización, aclamados en Italia, hacia la universalidad que sustenta en el DUA. A primera vista, podría parecer un fuerte contraste, que a un análisis cuidadoso (realizado también en la primera parte) presenta rasgos comunes y convergentes, pero también divergentes. Las modalidades convergen, menos los

tiempos de implementación, que aparecen más oportunamente en el DUA” (Catalfamo, 2016, p. 102).

Catalfamo, concluye con la esperanza de que la experiencia de DUA lleve a los docentes a una mayor reflexión en las prácticas de enseñanza:

"En conclusión, sobre la base de lo que se ha argumentado hasta ahora, estamos a favor de la propuesta ofrecida a los profesores para avanzar en la dirección del DUA, sabiendo que los profesores la tomarán como una herramienta de trabajo, como un marco para la reflexión y comparación entre ellos, cortando y / o integrando aquellas dimensiones que no consideren útiles o no adecuadas para los contextos en los que operan. Para ellos podrá representar un dispositivo capaz de solicitar, aumentar la experiencia docente y hacia el cual, estamos totalmente convencidos, podrán hacer ajustes y expansiones y ofreciendo sugerencias y filtros críticos, apoyando o aumentando las perplejidades actuales [...].

Desde este punto de vista, es bienvenido cualquier dispositivo de diseño, como el DUA, que estimule reflexiones, prácticas de enseñanza y desafíos, que también (conlleve) disonancias y contrastes, que se involucre más activamente en las comparaciones y (en) la atención a la escolarización” (Catalfamo, 2016, p. 108)

El jefe de la escuela, Adernò (2016), muy activo en el campo de la formación docente, expresó su opinión a partir del concepto de planificación, ingeniería escolar y lugares de trabajo de la discapacidad, asociando estos conceptos, con diferentes metáforas, al mundo de la educación inclusiva aceptando el enfoque DUA como una buena oportunidad para aprender más sobre cómo pensar en una escuela para todos:

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que sigue los principios del Diseño Universal, es una ocasión feliz para la escuela italiana para profundizar y sistematizar el trabajo escolar en el camino de la integración, la atención a la persona y en el proceso social de efectiva "inclusión". [...]

Una escuela abierta a todos, a menudo no responde a las necesidades de todos y así es como el DUA ofrece herramientas puntuales y articuladas para estrategias educativas específicas, que favorecen este camino de inclusión, para que la escuela de todos sea una escuela para todos. [...]

El DUA ayuda a los educadores a conseguir el objetivo de "formar personas" mediante el uso apropiado del contenido cultural, pero con la vista puesta en lo(que) pasa después.

Las pautas que adaptan el modelo arquitectónico a la experiencia escolar, rompiendo las barreras de la comunicación ineficaz, de la relación reducida y formal, tienden a facilitar el camino de la capacitación, motivando el aprendizaje con un cambio en el comportamiento, entendido como "la modificación de la manera de pensar, sentir y actuar".

Al modelo tradicional de adaptar el estudiante al programa se propone adaptar el plan de estudios al solo estudiante, a sus necesidades y, por lo tanto, asegurar un desarrollo efectivo de habilidades y competencias, tarea esencial de la escuela y la educación. [...]

Los resultados positivos obtenidos son una buena señal para la efectividad del diseño que se vuelve eficiente para responder a las necesidades de todos y cada uno. Las necesidades de la persona individual son todas y siempre "especiales" y no necesitan ser catalogadas como Necesidades Educativas Especiales (NEE) u otros acrónimos.

Los derechos educativos esenciales se convierten en "necesidades" de los individuos y la variabilidad subjetiva del aprendizaje, como detectan las investigaciones de las neurociencias, solicita e impone un proceso de personalización real y efectivo. [...]

La escuela diseñada para todos se convierte en una escuela que mejora la persona, los caminos y el potencial del individuo, de acuerdo con los ritmos de evolución y desarrollo personal de cada uno.

Trabajar para un "promedio imaginario" de alumnos, con objetivos mínimos, para aparentemente facilitar a todos, reduciendo los niveles de intervenciones operativas escolares, se comprobó que no es eficaz y descalifica la acción de la escuela, que en cambio debería dar lo mejor de sí para todos los alumnos y ayudar a hacer más y luchar por la excelencia.

El qué, el cómo y el porqué del aprendizaje que encuentran respuesta y desarrollo en la articulación de los tres principios fundamentales del DUA dan respuestas específicas sobre los "estudiantes expertos", sobre el "currículo" y sobre la discapacidad, relacionados con la diversidad y la originalidad de la que cada uno es portador, porque es un sujeto único e irrepetible.[...]

Aquí, entonces, hay un camino formativo de respeto concreto por la diversidad de acuerdo con las pautas internacionales y la dimensión de valor de la escuela "comunidad educadora", en la que todos los operadores son los arquitectos y constructores de la gran catedral, hecha no de piedras sino de seres vivos" (Adernò, 2016, p. 109)

Las contribuciones de los jefes escolares, al analizar las características y las sugerencias didácticas que surgen de los principios individuales del DUA, intentan resaltar los aspectos positivos de lo que podría llevar al uso de un enfoque que apunta a hacer la planificación curricular flexible e identificar y reducir las diferentes barreras en el aprendizaje.

Con respecto al enfoque DUA y, en particular, el principio de proporcionar múltiples medios de representación, el jefe escolar Licciardello (2016) se expresa de la siguiente manera:

"El DUA persigue el objetivo de la inclusión como una práctica ordinaria, implementada no tanto a través de una diferenciación *a posteriori* de los caminos en función de las necesidades detectadas gradualmente, sino a través de un diseño didáctico diseñado y concebido *ab initio* para satisfacer las necesidades de todos y cada uno, más allá de las etiquetas y las clasificaciones con las que se acostumbra encuadrar los diferentes tipos de estudiantes en categorías preestablecidas.[...]

Reflexionando con cuidado, nos damos cuenta de que, al final, todas las necesidades educativas son especiales y que el alumno medio o "sin discapacidad" en el que se construye un camino estandarizado ideal, casi nunca corresponde a la realidad de los alumnos de carne y hueso que llegan a la escuela cada uno con su propia experiencia, sus propias inclinaciones, sus propios intereses, sus propios estilos cognitivos. La universalización de los aprendizajes puede responder mejor que la simple diferenciación a las necesidades educativas particulares de todos los estudiantes y no solo de algunas de sus categorías.

La idea principal del DUA, inspirada en la arquitectura, es al mismo tiempo simple y revolucionaria porque cambia el concepto de discapacidad del alumno (con respecto) al currículo, estimulando al docente a diseñar caminos educativos "sin barreras" que faciliten el acceso de todos al aprendizaje sin dejar a nadie atrás. [...]

El primer principio, "Proporcionar múltiples medios de representación", relaciona el proceso de aprendizaje con los diferentes estilos cognitivos de los estudiantes y con los diferentes canales a través de los cuales se lleva a cabo el proceso de comunicación docente-alumno.

Presentar un tema que tenga como único punto de referencia el libro de texto, así como denotar poca imaginación por parte del docente en presentarlo, arriesga que la lección sea aburrida e ineficaz incluso para el alumno "promedio", así como para los estudiantes con dificultades o con particulares estilos de aprendizaje. Sin embargo, proporcionar diferentes formas de representación que involucren los cinco sentidos contribuirá a hacer que la lección sea más variada, (dinámica) y atractiva, y que el contenido sea más accesible.

En este sentido, las pautas proporcionan indicaciones precisas sobre cómo es posible variar y multiplicar los puntos de acceso al contenido del aprendizaje.

Además de investigar puntualmente las ventajas de multiplicar las formas de (dar) información para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, discapacitados y no discapacitados, las pautas subrayan repetidamente la importancia, pero no la exclusividad, de la función que los multimedia y las nuevas tecnologías juegan para facilitar y multiplicar el acceso al contenido: en la perspectiva de universalización del DUA, incluso la tecnología de la información y la comunicación (TIC) es una de las muchas herramientas que el profesor puede usar, pero no se usan como única forma de diversificar, enriquecer e innovar la enseñanza. [...]

Incluso el DUA, después de todo, y esta una de sus principales fortalezas, surge no como un protocolo estándar que debe seguirse servilmente, sino ante todo como una forma de pensar - o repensar - la didáctica que apunta a la efectividad a través de la multiplicidad. La invitación que, como jefe de la escuela, dirijo a los docentes es precisamente el de no limitarse a una sola forma de enseñanza, aunque se haya consolidado con el tiempo, sino inspirarse en el primer principio del DUA para diseñar y probar en el campo diversas formas de representación, teniendo como único objetivo el éxito formativo de los alumnos" (Licciardello, 2016, p. 116)

El jefe de la escuela Di Vincenzo (2016), analizando el principio de proporcionar múltiples medios de acción y expresión a los estudiantes, resalta la singularidad de cada persona y la diversidad como un recurso para explotar:

"Si es cierto, como es cierto, que cada ser humano es único e irrepetible, no se puede actuar ninguna homologación, no se puede llevar a cabo una clasificación y, estrictamente hablando, no se puede/debería realizar una cuantificación para definir los niveles y las características de la contribución del individuo al grupo social al que pertenece. La pertenencia al grupo de clase no siempre coincide con la participación, porque a pesar de las mejores intenciones y las más nobles afirmaciones, la llamada *diversidad* a veces sigue representando un problema, un obstáculo, una carga. [...]

Estamos todos de acuerdo en que la escuela es de todos, para todos y para cada uno: pero el cada uno es propio aquel ser único e irrepetible que, como tal, es diferente de todos y no tiene iguales aún siendo iguales a todos los otros. Por lo tanto, ¿cómo equilibrar el derecho a la igualdad y el derecho a la diversidad en un grupo social y, en particular, en un grupo de aprendizaje? [...]

Por otra parte, las diferencias no son excepciones ni accidentes, ni son sinónimos de variedad existente entre las unidades, sino que son una experiencia diaria y, por lo tanto, no son extraordinarias al hacer accesibles todas las experiencias de diversos tipos, permitiendo y organizando procedimientos adecuados consistentes con potencialidad y estilos propios"(Di Vincenzo, 2016, p. 121)

Con respecto a la inclusión educativa y en particular al principio del DUA de proporcionar múltiples formas de participación, la jefa escolar Sipala (2016), presenta de esta manera su propia reflexión:

“La escuela está abierta a todos y todos deben tener la oportunidad de aprender lo mejor posible de acuerdo con sus necesidades y su propio potencial. Por lo tanto, es tarea de la escuela asumir la responsabilidad de recibir y presentar estrategias, métodos y prácticas inclusivas de calidad para todo tipo de estudiantes.

El enfoque propuesto por las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a partir de la variabilidad subjetiva de los estudiantes, resalta la importancia indiscutible de la posibilidad concreta de pensar, planificar y proporcionar múltiples formas y actividades de participación motivacional a los estudiantes y en consecuencia, mejorar todo el entorno de aprendizaje donde los estudiantes crecen.[...]

Las Pautas del principio 3 abordan elementos esenciales del proceso de aprendizaje en general y del estímulo a la motivación intrínseca para aprender, proporcionando indicaciones útiles, ideas para reflexionar y sugerencias prácticas para solicitar, ante todo, el interés de los estudiantes (línea 7), las estrategias para mantener el compromiso y mantener una alta atención y fomentar la autonomía personal.

El objetivo educativo clave es promover y desarrollar capacidades individuales para la autorregulación y la autodeterminación, tanto al diseñar el entorno externo para que pueda estimular y mantener la motivación, como al desarrollar (línea 9) las habilidades intrínsecas de los estudiantes para regular sus emociones[...]

En conclusión, el principio 3 del DUA invita a los docentes a reflexionar para mejorar su práctica educativa inclusiva con el fin de prestar especial atención al contexto, a las necesidades individuales de los estudiantes, a conocer y aplicar una enseñanza metacognitiva efectiva, a la importancia de aprendizaje cooperativo, así como promover la reflexión en los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y las posibles oportunidades para la autorregulación. El enfoque DUA ofrece a los docentes un modelo operacional, que pone al centro, según lo exigen las actuales pautas internacionales y nacionales sobre las perspectivas de la educación inclusiva, la diversidad de los alumnos, pero también de los docentes y la flexibilidad fundamental en el diseño de métodos y estrategias de participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sipala, 2016, p. 123)

Muy interesante es la reflexión del jefe escolar Impellizzeri (2016), que al referirse en general al enfoque DUA y formulándose algunas preguntas, expresa su juicio al hablar de un verdadero salto cultural en la dinámica de enseñanza-aprendizaje:

“Al leer cuidadosamente el valioso ensayo sobre el DUA, la reflexión más inmediata que surge es la de la calidad de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. [...]

De los principios expresados en el DUA, queda claro que estos van hacia una escuela que respeta la personalidad de cada estudiante, según los cánones expresados por la pedagogía y la didáctica más moderna y que vemos reafirmados por las intervenciones de la legislación escolar en los últimos años.

¿Pero qué es lo que nos impide crear "una escuela para todos" y que guía al individuo hacia una realidad social ahora globalizada, que requiere habilidades específicas para no permanecer al margen de la sociedad y de la ciudadanía activa? Creo que la escuela italiana está obsoleta en comparación con las dinámicas vertiginosas que invierten las sociedades más avanzadas, solo piense en lo digital, que a lo largo de unas pocas décadas cambiará profundamente los hábitos arraigados durante años y el conocimiento que ya es accesible para todos.

Planificar la didáctica según el DUA es claramente un importante paso adelante. ¿Por qué los docentes aún insisten en hablar de programa como cantidad de contenidos que deben desarrollarse durante un año escolar? Ellos evidentemente necesitan de una formación continua que les permita aquel salto cultural que ahora no se puede posponer. ¿Los docentes de apoyo, figuras fundamentales por el mencionado “salto cultural”, han conseguido modificar su *modus operandi*? ¿O bien fueron constringidos a aceptar este papel pasivo para encontrar una oportunidad de inclusión en el sistema escolar? ¿Cuántos de ellos tienen conocimiento del papel estratégico que poseen para revolucionar la didáctica? ¿Cuántas veces los docentes de apoyo diseñan la didáctica junto con los docentes curriculares? Sin generalizar, son demasiadas. Además, cuántos docentes curriculares son capaces de diseñar en función de las características de los alumnos y, sobre todo, de los que tienen necesidades educativas especiales.

Así pues, el DUA se pone como modelo valioso para sus premisas científicas para operar ese salto cultural que requiere que la escuela operativa diseñe de manera rigurosa y consciente caminos de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes llevar a cabo un "proyecto de vida" a través de la adquisición de competencias seguras y utilizables en la sociedad cada vez más compleja y flexible” (Impellizzeri, 2016, p. 119).

Por lo que se refiere a las contribuciones reflexivas de los docentes que han participado directamente en el proyecto de investigación-acción, algunas tratan de la flexibilidad didáctica propuesta por el enfoque DUA (Bonanno, 2016), de las preguntas y dudas sobre la experiencia de enseñanza a la que el enfoque DUA podría proporcionar respuestas (Sauro, 2016) y del aspecto vinculado a la motivación de los estudiantes (Stramondo, 2016).

Para reflexionar sobre la importancia de la flexibilidad didáctica propuesta por el DUA, la profesora de italiano Bonanno expresa lo siguiente:

“En los últimos años, la necesidad de valorar todas las diferencias presentes en la escuela y no limitarse solo a las más visibles y marcadas de los alumnos con déficit o con trastornos específicos se ha registrado con bastante urgencia.

Por otro lado, el imparable proceso de transformación de la sociedad y la multiplicación de la complejidad del contexto sociocultural y económico actual requieren un modelo escolar flexible y eficiente que se oriente cada vez más, a dominar nuevos lenguajes y habilidades para enfrentar los problemas y (las) crecientes dificultades de las nuevas generaciones.[...]

En última instancia, el concepto de integrar a los alumnos en la escuela de todos está superado, mientras que la necesidad de inclusión global se percibe como una necesidad real, que en el respeto de la individualidad de cada uno y sus personales habilidades de aprendizaje pueden involucrar verdaderamente a todos, sin ninguna discriminación y etiquetado.

En este sentido, el uso de un Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) es muy interesante, y está demostrando ser un medio eficaz para superar las principales dificultades relacionadas con los grandes desafíos escolares de la discapacidad, la diversidad y la tecnología y, al mismo tiempo, se presenta como una estrategia válida en la escuela de inclusión.

El objetivo principal del DUA consiste en reducir las molestias en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en la facilitación del mismo, con la reducción de todos los obstáculos que

impiden el éxito educativo, en particular, la conexión con los resultados modernos conseguidos gracias a la investigación.

El DUA [...] tiende a eliminar las dificultades inherentes a la comprensión de la información y el conocimiento, al mismo tiempo, tiene como objetivo satisfacer la diversidad de los estudiantes a través de caminos altamente personalizados. [...]

En particular, la aplicación de DUA en la enseñanza, precisamente porque puede ofrecer herramientas prácticas para identificar métodos, puede garantizar a todos, en cualquier nivel, oportunidades de aprendizaje equivalentes: de hecho, cada acción de enseñanza no es el resultado de la improvisación, sino proporciona una planificación cuidadosa de los objetivos, la búsqueda de estrategias adecuadas y la elección de los materiales más adecuados para conseguir resultados positivos.[...]

Entre los principios rectores presentes en el DUA, todos ellos bastante válidos e importantes en los procesos de aprendizaje, una atención merece la primera parte, o la "cosa" del aprendizaje.

No se trata solo de proporcionar representaciones alternativas que involucren tantos sentidos como sea posible, sino utilizar varias formas de lenguaje a través de imágenes significativas, música, fotografías, videos, diagramas, gráficos, grabaciones, etc., en resumen, cambiando los canales de información y ofreciendo más opciones a la transmisión de contenidos.

En resumen, en un sistema educativo moderno, válido y eficiente, el entorno de aprendizaje debe ser utilizable y motivador, con una didáctica que apunte no más a la mera y única transmisión de contenidos, sino que esté atenta a las formas de percepción y elaboración adoptadas por los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Más específicamente, adaptar, en el sentido de variar la forma y los materiales de transmisión de información, adaptarlos a los diferentes niveles de habilidades y diferentes estilos cognitivos presentes en el aula, facilita el aprendizaje, al igual que es funcional utilizar materiales capaces de activar múltiples canales de procesamiento de información que ofrecen ayuda adicional. [...]

En conclusión, es deber de cada docente identificar los canales de transmisión más adecuados para los métodos de aprendizaje de sus alumnos y, sobre todo, centrar su atención en cualquier proceso o dificultad que pueda limitar o impedir la comprensión y el desarrollo de habilidades, adoptando estrategias apropiadas. , también compensatorias, para permitir a todos el éxito educativo” (Bonanno, 2016, p. 112).

Preguntas, dudas y respuestas de la profesora de apoyo Sauro (2016) representan, en esencia, el panorama profesional de la categoría y los diferentes contextos que animan la escuela actual, y por esta razón es interesante informar de una gran parte de las reflexiones como a continuación se transcriben:

“Cuando comencé mi trabajo como profesora de apoyo, después de una vida dedicada a estudiar mi asignatura (música) y luego tratar de entender cómo enseñarla, me pregunté muchas veces: «¿y ahora qué hago? [...]

Si entendemos la inclusión como participación en la escuela y en la vida social, entonces como participación en el camino del aprendizaje y en el desarrollo de habilidades sociales y agrego, emociones, no solo se necesita el docente de apoyo, sino que necesitamos una sociedad que elimine todas las barreras posibles (físicas y psicológicas) y que se entrene para compensar siempre y en todo caso, sin peticiones formales, la "normalidad". Para que dentro y fuera de la escuela podamos hablar con un lenguaje coherente que puede motivar a cada estudiante, a hacer algo por ellos mismos y por los demás.

La experiencia en el campo y la capacitación necesaria, inicialmente comenzada pero no completada, me dieron algunas sugerencias para considerar útil mi presencia en las clases, siempre que se respeten ciertas condiciones.

Mientras tanto, la pregunta ha cambiado: "y ahora, ¿cómo lo hago?".

La "cosa" se refiere a la investigación y comprensión de las acciones útiles para que se hagan accesibles los diferentes contenidos y así superar las dificultades léxicas, lingüísticas y lógicas de los estudiantes.

La pregunta sobre "cómo hacer" plantea muchos problemas porque nos obliga a tomar nota de lo que el estudiante realmente puede hacer y de lo que realmente es necesario para él.

Cabe tener en cuenta que el docente de apoyo no es el único docente del estudiante en dificultad y que, en la percepción de todos los estudiantes, el profesor curricular es el que enseña y evalúa. Es una presencia de referencia fundamental para motivar y hacer peticiones, para unirnos. Su interacción constructiva puede ser decisiva para el aprendizaje de todos. La no interacción o los obstáculos en la comunicación entre las dos enseñanzas (currículo y apoyo), debido a la apariencia de desempeñar un trabajo diferente, pueden resaltar las distinciones de roles demasiado claros con efectos negativos en el cuidado de estudiantes «diferentes».

La respuesta a la pregunta "¿cómo?" es siempre difícil, dado que se destacaron los roles, las actitudes y los caminos de los docentes, pero no "cómo" es posible armonizar los roles del currículo y apoyar a los profesores, cómo implementar la posibilidad de comunicar con un lenguaje común y diseñar en conjunto, en lugar de trabajar como especialistas en diferentes campos. ¿Cómo podemos tratar de armonizar estos roles y hacerlos funcionales para el desarrollo de los estudiantes? [...]

El DUA, actualmente en fase de prueba, parece ofrecer por primera vez la respuesta a mi pregunta sobre "cómo" bajo muchos de los puntos de vista mencionados anteriormente. El papel de los docentes curriculares y su "cómo" reciben, a través de los principios, las pautas, las verificaciones y los ejemplos de realización, muchos puntos de reflexión sobre su propia manera de enseñar y cómo adaptarlos a diferentes situaciones. [...]

El DUA se basa en tres principios: Proporcionar múltiples modos de representación (qué), proporcionar múltiples modos de acción y expresión (cómo), proporcionar múltiples modos de participación (por qué). Gran parte de lo que está escrito es aplicado por muchos docentes precisamente con el propósito (de) que se hagan los contenidos y las actividades más accesibles para los estudiantes, con el efecto de crear lecciones accesibles para todos. Gran parte de lo que se sugiere ya pertenece a la práctica de los docentes, pero aquí se organiza y presenta de manera tal que constituye un apoyo claro y ordenado a la reflexión diaria que acompaña la preparación del día escolar. [...]

La aplicación gradual de los diversos puntos permite que no disminuyan las expectativas hacia los propios estudiantes, sino modificar la manera de alcanzar los objetivos e implementarlos con el DUA. Cada docente es llevado a reflexionar sobre lo que ya hace y recibe apoyo sobre lo que puede hacer o cómo puede hacer lo contrario para conseguir ciertos objetivos. De este modo, los profesores pueden compartir estrategias y métodos con mayor facilidad y aplicarlos de manera coherente y no aleatoria.

De hecho, el método de trabajo propuesto permite (es un objetivo explícito) la posibilidad de diálogo entre todos los profesores que utilizan el mismo idioma, que no es un lenguaje médico, sino un lenguaje técnico específico del equipo docente, en el que no hay especialistas (docentes de apoyo) que entienden lo que otros (docentes curriculares) no saben, sino profesores que colaboran para permitir que todos los estudiantes participen, aunque de diferentes maneras, en los mismos caminos. La eliminación de las barreras al aprendizaje se considera un sistema de normal "especialidad" y no una adaptación continua para algunos que no pueden seguir los ritmos de aprendizaje habituales.

El papel del docente de apoyo adquiere así una luz diferente porque, gracias a las Pautas DUA, puede convertirse en un apoyo transversal para los profesores en la aplicación e

implementación de principios, pero también en el apoyo necesario para los alumnos, discapacitados o no, en el esfuerzo diario del desarrollo de nuevas habilidades.

En conclusión, en el estado actual de la investigación, destacan muchos elementos positivos con respecto a la solución del problema de incluir a todos los estudiantes en la ruta de(l) aprendizaje. Del mismo modo, en la actividad diaria, también existen algunas dificultades relacionadas principalmente con los tiempos. La realización de algunas Pautas requiere herramientas, que a menudo no están disponibles o si las hay no funcionan, y tiempos, que a menudo el escaneo horario no permite. En estos tiempos, se agregan los tiempos de los estudiantes con dificultades, que en cualquier caso los obligan a ser flexibles y a repensar constantemente qué hacer, cómo hacerlo y con qué apoyo” (Sauro, 2016, p. 125)

Concluimos con la breve reflexión de la profesora de matemáticas Stramondo (2016), quien, al referirse a las indicaciones prácticas de las pautas del enfoque DUA y los problemas relacionados con la forma de hacer de la escuela, desde la perspectiva inclusiva de la participación de todos los estudiantes, destaca la importancia de la motivación a través de la cooperación en los procesos de aprendizaje:

“A lo largo de mi experiencia docente, he comprendido que el trabajo en grupo, en todas sus formas posibles, es la mejor herramienta posible para involucrar a toda la clase y ayudar a cada estudiante a alcanzar el mejor rendimiento posible.

Trabajar en grupo no es fácil, especialmente en el primer año del nivel secundario inferior: los estudiantes llegan a la escuela con una formación de cinco años de aprendizaje, tradiciones y preconcepciones. Todavía tienen que acostumbrarse al nuevo grupo de trabajo. Deben ser capaces de encontrar su camino a través de los diferentes estilos de enseñanza de varios docentes y, sobre todo, deben aprender a confiar en los demás antes de poder expresar abiertamente pensamientos, emociones y sentimientos.

Siempre he pensado que, ante todo, necesitamos conectar a las personas y crear un lenguaje común que sea aceptado universalmente por todos los miembros del grupo: un pequeño universo operativo, una comunidad de compañeros que hospeda, de hora en hora, durante todo el día, diferentes y exigentes directores de orquesta” (Stramondo, 2016, p. 129).

Todas las contribuciones mencionadas, expresadas en la fase inicial de la investigación, permitieron ingresar y profundizar las referencias psicopedagógicas y neurocientíficas que forman la base del enfoque DUA y analizar en detalle las indicaciones didácticas de las pautas. Un proceso muy importante de análisis e intercambio para las escuelas involucradas, ya que ha servido como un intermediario en la difusión y aceptación positiva por todos los profesores participantes del proyecto de investigación- acción.

6.2.2 Formación compartida del profesorado

La primera fase de la investigación centró la atención en varias reuniones de capacitación compartidas y participativas entre los docentes involucrados en la experiencia. Una actividad de capacitación fundamental para el debate sobre los temas, pero sobre todo en relación con el conocimiento y la aplicabilidad del nuevo enfoque DUA en nuestro contexto. Las reuniones fueron diseñadas, estructuradas e implementadas en cuatro momentos diferentes y con actividades específicas en profundidad, como se muestra mejor en el siguiente diagrama:

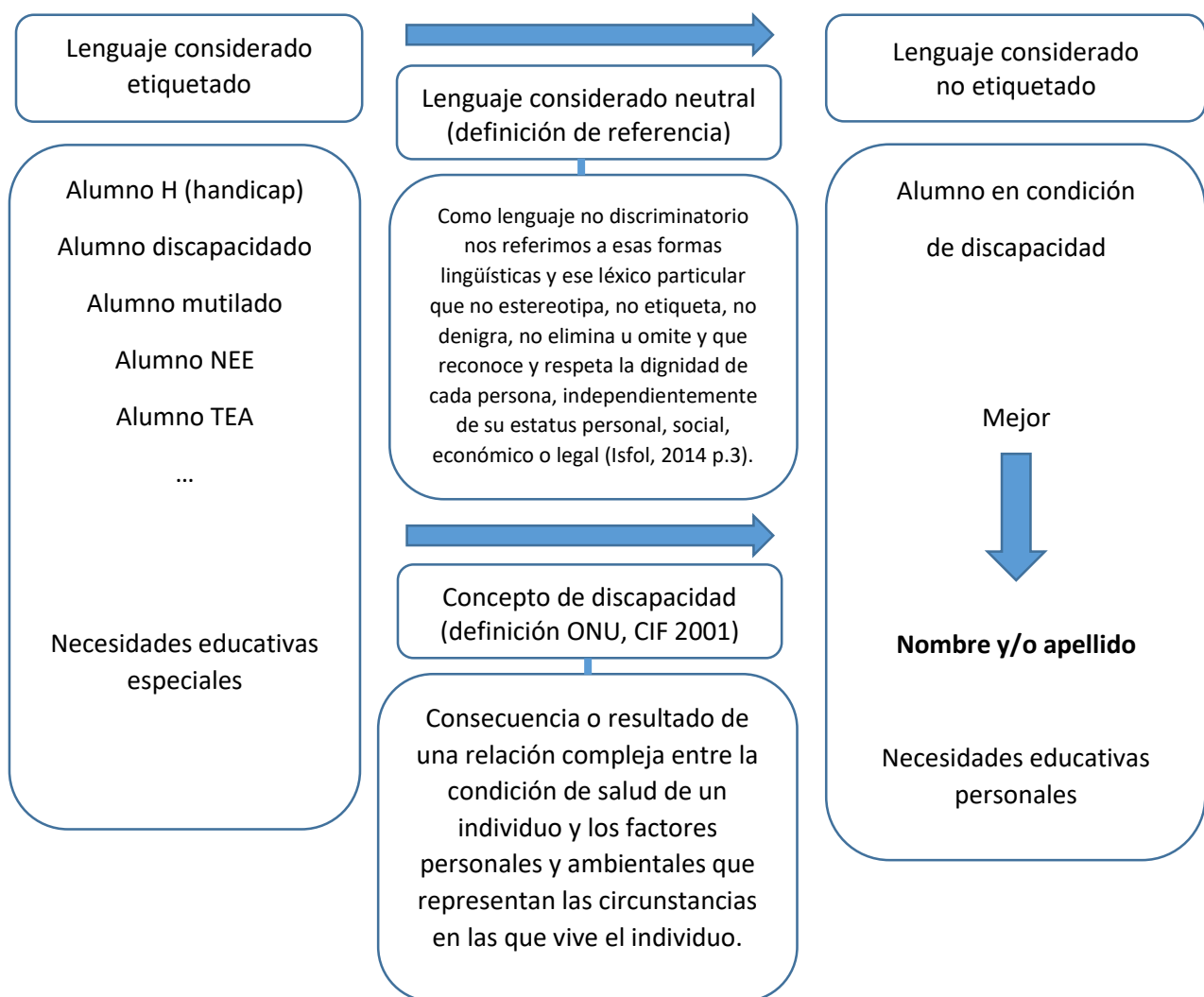
Cuadro 9. Plan temporal reuniones de formación de los docentes.



En la primera reunión inicial general (Acireale, 8/5/2015) se presentó el proyecto de investigación y el enfoque DUA en sus características esenciales, que fue muy importante, sobre todo para la administración del cuestionario inicial a todos los docentes de todas las escuelas participantes y para la definición concreta de los temas (concepto de inclusión, lenguaje neutral y lenguaje de etiquetado, colaboración entre profesores). Así como para la definición de los problemas a analizar, profundizar y monitorear en los diferentes contextos de referencia. Y (a su vez), para la definición de las modalidades, herramientas de investigación y coordinación organizativa de toda la trayectoria de investigación.

En particular, basándose en el intercambio y reflexión sobre algunas definiciones relativas al lenguaje considerado de etiquetado, neutral y aceptable, sobre todo en el contexto escolar, así como la definición de discapacidad elaborada por la ONU, se identificaron los términos considerados de etiquetado y las expresiones consideradas como las más adecuadas para el respeto de la persona y al lenguaje inclusivo, como se especifica a continuación:

Cuadro 10. Lenguaje neutral – lenguaje etiquetado.



La fase de formación se inició con una primera serie de reuniones específicas, organizadas y llevadas a cabo en diferentes contextos, en grupos pequeños directamente en las escuelas participantes, con el fin de analizar las diferentes situaciones, conocer y profundizar las pautas del enfoque DUA.

Completado el primer ciclo de formación específica se realizó, como estaba programado, un segundo ciclo de reuniones específicas, siempre organizadas y llevadas a cabo en diferentes contextos, en pequeños grupos, directamente en las escuelas participantes, con el objetivo de profundizar y compartir las pautas, recursos y herramientas del DUA disponibles y aplicables en nuestro contexto.

Las reuniones fueron muy útiles para aprender, profundizar y compartir herramientas de trabajo para los docentes, pero sobre todo para analizar sus diseños curriculares a la luz de las indicaciones del enfoque DUA y con el uso de la hoja de trabajo de los profesores.

Todas las reuniones fueron muy significativas desde el punto de vista educativo, pero sobre todo desde el aspecto productivo de la investigación-acción, ya que los profesores participaron activamente y expresaron espontáneamente opiniones, motivación y problemas concretos relacionados con la inclusión educativa.

Durante estas reuniones, además de investigar los temas y problemas de nuestra investigación, (le) pudimos pedir a los docentes que respondieran a algunas preguntas intermedias que representaban el testimonio de una evolución formativa relacionada con toda la experiencia.

En particular, al final de cada reunión se proporcionó un breve cuestionario de reflexión y opiniones sobre los contenidos, el nivel de participación y las herramientas utilizadas en la reunión, además de la solicitud de preguntas específicas relacionadas con el enfoque DUA, la solicitud de sugerencias o comentarios personales.

La última reunión general (Catania, 10/5/2016) fue de conclusión para compartir y expresar públicamente las experiencias de las escuelas, de todas las actividades realizadas durante el proceso de investigación y para la administración y entrega del cuestionario final.

6.2.3 Focus group

En el periodo escolar se han organizado dos *focus group* regularmente grabados, revisados, transcritos y analizados, realizados con preguntas guía, divididas por grupos de docentes, que destacaron aspectos de gran entusiasmo por la innovación didáctica compartida con algunos colegas para el codiseño de las intervenciones y para los cambios positivos en la clase, en particular para el uso de diferentes maneras de presentar los trabajos, y también puntos críticos en las relaciones con otros colegas que no participaron oficialmente en la investigación y no usaron el enfoque DUA, anclados en una lógica tradicionalista de la enseñanza.

Desde un punto de vista puramente cualitativo, los *focus group* han representado una experiencia muy significativa tanto para los docentes bajo el perfil formativo y del intercambio, como para los contenidos y las dinámicas relacionales surgidas. Especialmente estructurados por grupos de 3 a 12 personas, en el periodo de enero (el primer ciclo) en medio de las actividades educativas y en el período abril/mayo (el segundo ciclo) al final de las actividades educativas. En cada *focus group*, de la duración media de 1 hora y treinta minutos, después de la introducción, algunas preguntas de transición, las preguntas centrales y la amplia discusión sobre las líneas temáticas apropiadamente trazadas, siempre relacionadas con los campos de investigación (opiniones, lenguaje, colaboración y práctica reflexiva) y su correlación con el enfoque DUA utilizado, se pidió a los profesores, libremente, por turno, que expresasen su propia opinión, los puntos fuertes, los aspectos críticos de la experiencia vivida, y en el segundo ciclo, en particular, la respuesta a la pregunta explícita sobre una evaluación global compartida sobre la aplicabilidad del enfoque DUA, pudiendo responder entre 1 (poco positiva) y 5 (muy positiva). Las respuestas fueron mayoritariamente 4 y 5.

En la presente investigación-acción, los *focus group* o grupos de discusión han sido concebidos y diseñados en colaboración con los docentes participantes. Después de las primeras reuniones iniciales de formación compartida, los grupos de discusión se

definieron como un punto de reunión y discusión, principalmente entre docentes del mismo contexto de referencia, a fin de analizar la experiencia inclusiva en dos momentos diferentes, uno intermedio y uno final durante el año escolar y resaltar aspectos positivos y también aspectos que deben mejorarse en la práctica docente con el uso del enfoque DUA.

El objetivo principal fue profundizar sobre el pensamiento de los docentes con respecto a la idea de inclusión, la importancia del lenguaje utilizado, la calidad de las relaciones de colaboración entre docentes de la misma clase que participaron en el proyecto de investigación y las relaciones con otros docentes de la misma clase o escuela que no participaron directamente en la experiencia de investigación.

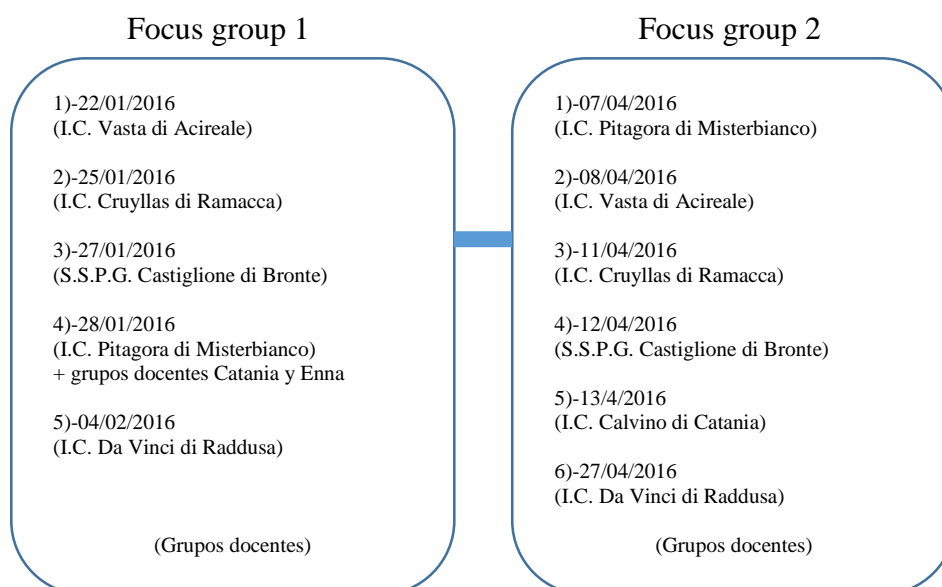
En general, se han organizado y realizado 11 grupos de discusión directamente en los contextos escolares involucrados en la investigación-acción, divididos de la siguiente manera:

-5 grupos de discusión en el periodo enero/febrero 2016

-6 grupos de discusión en el periodo de abril 2016

también con el objetivo de monitorear el progreso general del proyecto y mantener alta la atención de los docentes interesados.

Cuadro 11. Plan temporal focus group.



Todos los contextos, en gran parte, presentaron características similares con respecto al perfil de los docentes, principalmente docentes de apoyo, italiano y matemáticas, en cuanto a las dinámicas relacionales entre docentes y, sobre todo, sobre los temas tratados.

No todos los docentes participaron regularmente a los dos grupos de discusión planeados, debido a varios compromisos justificados, pero en general participaron un número calificado en cantidad y experiencia de docentes interesados y motivados por los problemas y la aplicación directa del enfoque DUA.

El primer grupo de reuniones (enero) se estructuró, organizó e implementó junto con los participantes con una guía temática de referencia (Anexo VII), siempre conectada a nuestros campos de investigación (inclusión, lenguaje, colaboración y enfoque DUA), manejados con discusión muy amplia y abierta, que llevó a los participantes a expresar sus opiniones de manera muy espontánea entre ellos, sobre sus propias actividades y sobre lo que pensaban sobre los temas específicos que se estudian en relación con el enfoque DUA. En particular, cabe señalar que el análisis e interpretación de todas las informaciones recopiladas, con todas las diferentes técnicas utilizadas, se realizó en torno a las tres categorías que se muestran en la siguiente tabla, relacionadas directamente con los temas y objetivos de estudio de la presente investigación.

Tabla 21. Categorías de análisis e interpretación.

Educación inclusiva y enfoque DUA		
1.Percepción de la educación inclusiva.	2.Lenguaje inclusivo.	3.Colaboración entre docentes.

El segundo grupo de reuniones (abril) se estructuró y organizó siempre en los contextos de referencia y se conectó con una guía temática vinculada a los temas ya destacados

(Anexo VIII), pero con una actitud mucho más libre en la descripción y en el intercambio general de las experiencias individuales realizadas en las clases, consideradas más significativas desde el punto de vista inclusivo y estrechamente relacionadas con el uso del enfoque DUA.

En la práctica, en el segundo ciclo de grupos de discusión, se invitó a los docentes a contar y compartir con todos los presentes, experiencias didácticas en el aula, realizadas individualmente y/o en grupos, siguiendo las pautas del DUA y acompañadas de sus propias reflexiones personales.

En todos los grupos de discusión, después de un breve análisis de las situaciones contextuales y el intercambio de las reglas de discusión, se compartió la guía temática general y, con algunas preguntas de estímulo, se inició la discusión entre los participantes.

Los resultados fueron muy apreciables en términos de dinámicas relacionales, contenidos analizados, experiencias, opiniones expresadas sobre la inclusión, colaboración y, sobre todo, la importancia del lenguaje utilizado durante las discusiones.

Toda la información recopilada, como ya se ha mencionado, se considera muy significativa para los objetivos y las preguntas de nuestra investigación.

En cuanto al concepto de inclusión educativa y la heterogeneidad de las clases, muchas interpretaciones se consideraron interesantes, las dudas, las inquietudes y las preocupaciones de los docentes sobre la implementación real en las clases, consideradas cada vez más heterogéneas y problemáticas; especialmente en el primer ciclo de grupos de discusión, varios docentes expresaron sus dificultades para administrar y proponer diferentes métodos para cada estudiante, para este fin, a continuación, se reportan algunos extractos significativos del pensamiento de algunos docentes.

Tabla 22. Testimonios docente Acireale.Grupo de discusión (22/01/2016). (1)

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva y Lenguaje	<p><i>-DOC 2: La inclusión tiende a decir que todos estamos dentro. Estamos todos juntos. No es como el concepto de integración que es un poco más antiguo como término. La integración es algo que se intenta(, o sea) integrarse en un grupo, mientras que con la inclusión hablamos de un grupo donde ya se encuentran todos los elementos. Esta es la diferencia que capto. La integración es diferente de la inclusión, porque la integración es traer, tratar de insertar un niño, un chico, cualquier persona en un grupo juntos. Debe intentar insertarlo de la mejor manera, mientras que la inclusión ya lo prevé en su interior, ya es una nueva forma de verlo en su interior que intenta evitar el etiquetado.</i></p> <p><i>-DOC 4: Sí, entiendo. Pero para mí hay algo que no está claro en este tema de inclusión. Inclusión también se refiere a aquellos estudiantes que tienen grandes dificultades. Tienen dificultades no porque no tienen éxito, sino porque no tienen ganas, no estudian, nadie los sigue en casa, esto también significa una enseñanza inclusiva para todos. Esta situación me preocupa, siempre debemos bajar los niveles porque hay muchos riesgos. Los chicos, en algún momento, los mejores, lo sé, los estoy etiquetando, pero lamentablemente lo es. [...]</i></p> <p><i>Sí también, si en la escuela hacemos varias intervenciones de recuperación, se siguen a estos chicos, aunque nunca serán como los chicos buenos. En este punto mi dificultad es esta. Las cosas que una persona diseña, precisamente las hace para tratar de hacer cosas para captar la atención de todos, desde los menos dotados, pero naturalmente habrá quienes te sigan y quienes no te sigan, habrá este tipo de respuesta precisamente. Quieras o no quieras etiquetar tienes que hacerlo. No digo "no entiendes nada", nunca, jamás, pero la etiqueta siempre estará ahí. No quiero ser pesimista, pero es algo que tienes que hacer en una clase con 26/28 chicos. ¿Cómo se hace de otra manera?</i></p> <p><i>-DOC 6: Tal vez presente el tema en el nivel básico, luego en la profundidad y en las respuestas me encuentro con respuestas diversificadas y no fuerzo a los que no pueden dar el salto, así que pongo en práctica su potencial. Esto significa que habrá una meta desafiante dentro de mí.</i></p> <p><i>-MOD: Así que el hecho innegable es este, que se nota en las clases que, de hecho, todas son diferentes y muy heterogéneas.</i></p> <p><i>-DOC 6: Cada año tengo que adaptarme y entender quién tengo delante de mí en clase y luego tengo que diversificar de acuerdo con quién tengo delante.</i></p> <p><i>-MOD: En el concepto de inclusión, vemos que es difícil implementarlo en la realidad concreta y para todos los estudiantes de una manera óptima ...</i></p> <p><i>-DOC 1: El concepto de inclusión de personas incluye proyectos de bienvenida, integración del grupo, en otras palabras, incorpora otros aspectos y se convierte en un proyecto más complicado en el momento en que llegamos a incluir verdaderamente, pero debemos trabajar bien, debemos crearlo ...</i></p> <p><i>-MOD: la inclusión es, por lo tanto, difícil de implementar, también porque existe esta variedad de necesidades educativas, existe el discurso de la presencia de una amplia gama de situaciones particulares.</i></p> <p><i>-DOC 1: El concepto de inclusión de personas es la base y, por lo tanto, incluye el concepto de recepción. Incorpora otros aspectos y se convierte en un proyecto superior. Luego, la inclusión recoge tanto la integración en el grupo, la bienvenida, la disponibilidad que tenemos hacia los demás, que lo hace sentir como un grupo, como para hacer que participe. Nadie puede participar en el mismo nivel que otro. Aunque tengamos 24-28 alumnos, no existen dos alumnos iguales, todos son diferentes. Todo el mundo tiene sus expectativas.</i></p>

Estas aportaciones de los docentes muestran, en relación a la percepción del concepto de educación inclusiva y el lenguaje que pone etiquetas, la importancia de considerar la

inclusión de forma diferente a la integración, que trata de insertar (a) cualquier persona en un grupo; en cuanto la inclusión ya “lo prevé en su interior, ya es una nueva forma de verlo en su interior que intenta evitar el etiquetado” (Doc 2). Mientras otro docente (Doc 4) expone las dificultades para lograr la inclusión de todos de la misma manera y que desafortunadamente hay etiquetas. Algunos docentes (Doc 1 y Doc 6), sin embargo, expresan la voluntad de dar respuestas siempre diversificadas, de trabajar bien y creer en la inclusión de todos los estudiantes.

Por lo que se refiere a la colaboración entre docentes, un docente del mismo grupo de Acireale expresó lo siguiente sobre la presencia de dificultades iniciales entre los docentes, la ayuda del nuevo enfoque, pero sobre todo el interés común por hacer que todos los estudiantes se sientan incluidos:

Tabla 23. Testimonios docente Acireale. Grupo de discusión (22/01/2016). (2)

Categoría	Testimonios docentes
Colaboración entre docentes	<p>-DOC 2: <i>Nosotros, como escuela, con algunos colegas, hemos trabajado mucho y veo que gracias a esta experiencia hay una buena colaboración. Al regresar al aula, lo que nos interesa es hacer que estos niños incluidos se sientan con todo su potencial al máximo.</i></p> <p>-MOD: <i>Esto está ahí, ¿según usted?</i></p> <p>-DOC 5: <i>entonces, las dificultades existen en el aula, sobre todo, hacer que el estudiante alcance un objetivo mínimo se vuelve agotador en comparación con quien ya está más preparado. Como resultado, con mis colegas, al menos con los que he tenido algo que ver este año escolar y, sobre todo, compartiendo esta experiencia de investigación de DUA, estando implicados juntos, entre nosotros había mucha colaboración, nos comparamos, nos ayudamos mutuamente porque compartimos la misma idea, queremos la inclusión total de todos los chicos y, al mismo tiempo, poder sacar lo mejor de nosotros.</i></p>

A pesar de todo, la actitud de los docentes es favorable a las posibles relaciones de los temas tratados por el enfoque DUA, ya que, para las consideraciones finales, todos respondieron con gran interés y algunos de los presentes invitaba a involucrar también a los otros docentes de la escuela:

Tabla 24. Testimonios docente Acireale. Grupo de discusión (22/01/2016). (3)

Testimonios docentes
<p>-MOD: por lo que se refiere el concepto de inclusión, ¿alguien quiere agregar algo más?</p> <p><i>El tiempo ha volado ... para concluir esta reunión, ¿El DUA, podría considerarse positivo para mejorar todos los aspectos que hemos tratado con respecto a la inclusión, el lenguaje y la colaboración entre los docentes?</i></p> <p>-DOCENTES (6): Por supuesto; sí; claro; mucho; lo estamos haciendo; pero tenemos que involucrar a más docentes de la escuela.</p>

Quizás la consideración más interesante, en relación con el mismo grupo de docentes de la escuela de Acireale, aunque aparecía en los otros grupos, fue precisamente la evolución positiva de la actitud hacia la inclusión de todos los estudiantes, el cambio en el lenguaje utilizado, la mejora de la colaboración efectiva entre los docentes que participan en la investigación y, sobre todo, la recepción positiva hacia el enfoque DUA., como se expone en la tabla siguiente:

Tabla 25. Testimonios docentes Acireale. Grupo de discusión (08/4/2016).

Categoría	Testimonios docentes
<p>Educación inclusiva</p> <p>y</p> <p>enfoque DUA</p>	<p>-MOD: Hola a todos, como saben, estamos en la última reunión ...</p> <p><i>La vez pasada hablamos más específicamente, esta vez partimos de las experiencias inclusivas que han tenido en el aula. Cabe trazar alguna experiencia inclusiva como punto de partida, donde incluso los alumnos que tienen más o menos dificultades para aprender han participado de manera inclusiva. Desde este punto de vista, una experiencia que han experimentado como docentes curriculares, en presencia conjunta o como profesores de apoyo, por lo tanto, una experiencia que puede considerarse inclusiva, es decir, una experiencia construida de acuerdo con los principios del DUA y que ha llevado incluso sin darse cuenta un diseño concebido y luego vivido de manera positiva. ¿Quién quiere empezar?</i></p> <p>-DOC 4: Yo trabajo en 2ª y viví una experiencia en la que obtuve resultados positivos, gracias a las sugerencias del DUA. Reconstruí la idea de la clase comunitaria ... sin embargo, hicimos también esta experiencia porque otro colega me la propuso, y debo decir que, de hecho, fue una experiencia positiva.</p> <p>MOD: ¿Clase?</p> <p>DOC 4: 2ª. Sin embargo, fue una experiencia muy agradable, este nuevo enfoque del DUA me ayudó mucho ... escuché sus trabajos. Las ventajas eran obvias, los alumnos participaron. Había algún listillo en el grupo que no ha trabajado bien y será evaluado por lo que ha hecho. Incluso Fabio participó. Había una participación de todos. Sobre todo de aquellos que no te cuento lo difícil que es hacerle repetir las ciencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • DOC 5: Todos realmente participaron ...[...] • MOD: ¿el nivel inclusivo está ahí? Teniendo en cuenta nuestros tres principios, le ha dado a los chicos la oportunidad de expresarse de manera diferente. ¿Fue una experiencia inclusiva? • DOC 4: Sí, mucho ... ahora son pequeños profesores, así que fue una experiencia positiva, primero usan papel, luego también la tecnología.

<p>Lenguaje inclusivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DOC 5: Al principio, hice una actividad de laboratorio [...]. Esto es lo han hecho casi todos. Luego tuvieron que buscar una habitación y le di el permiso para hacerlo. No hice una actividad de grupo en mi clase. Este trabajo en casa fue diferente porque había quienes trabajaron en papel, algunos en esquemas u otros, <u>Francesca</u> hizo el mapa conceptual. Yo, a diferencia de mis colegas, los hice trabajar incluso individualmente. Los resultados fueron positivos, pero probablemente no hubo mucho tiempo para estimular la participación para la comparación entre ellos. • MOD: ¿todas las tres son en 2º? • DOC 1-4-5: Sí. • MOD: Como experiencia inclusiva es significativa. Los tres principios del DUA están todos. Se tocan muchos puntos. La experiencia de <u>Fabio</u> en la clase es inclusiva incluso con la ayuda de este nuevo enfoque, ¿cree? • DOC 1-4-5: Sí mucho. • DOC 2: Yo trabajo en 1ª- 2ª- 3ª. Con el tercero de este año comencé a hacer algo más atractivo. Hago astronomía, matemáticas y ciencias. Trabajamos en síntesis, pero fue un trabajo que hicieron más en casa. • MOD: En su opinión, utilizando este enfoque, ¿participa más la clase? ¿Todos participan de la misma manera o hay alguna clase que participa mejor? • DOC 2: sí, el primero todavía tiene problemas debido a algunas características particulares presentes. Las 3ª y 2ª funcionan muy bien. Entienden lo que se dice en clase y saben cómo intervenir. • MOD: ¿Hay un mayor aprendizaje de los temas? • DOC 2: Sí, al principio siempre había una primera dificultad, en cambio ahora muchos me siguen muchísimo. En segundo lugar, los hago trabajar mucho con cartón, pero en primer lugar utilizo otros métodos y herramientas. Este es un momento de gran unión para todos. • MOD: Entonces, ¿en estas clases están todos incluidos, en su opinión? DOC 2: Sí, todos incluidos, participan activamente en todas las actividades y con este nuevo enfoque del DUA definitivamente hemos mejorado nuestras relaciones. [...] • MOD: ¿Utiliza el enfoque DUA alguna vez o siempre? DOC 2: en la clase de <u>Giovannino</u> siempre lo uso, este año es más autónomo. Sin embargo, la clase es muy heterogénea y utilizo múltiples métodos de participación. • MOD: excelente, uno de los principios es utilizar múltiples metodologías y no solo una, por supuesto, siempre depende de la clase. • DOC 2: Hice poco en el tercero del año pasado, ahora con este enfoque, trabajo mejor. [...] • DOC 3: Este año me encontré con algunos chicos de 1ª donde mitad de la clase no me entendía cuando hablaba. Desde allí empecé a que trabajaran con el ordenador: power point. Debo decir que con la presencia de <u>Giovannino</u> mis colegas y yo estamos satisfechas. [...] Y decidimos observarlos mientras trabajaban, incluso <u>Giovannino</u> trabajó. Para mi colega y para mí fue una excelente inclusión, todos se integraron muy bien. • DOC 1: En mi opinión, necesitaba entrar más en simbiosis con el chico. Él tiene que trabajar con el ordenador porque resultó ser algo que le gusta hacer. Él no sabe leer, así que hicimos algunos ejercicios especiales con él para ingresar al mundo de <u>Giovannino</u>. [...]
<p>Colaboración y DUA</p>	<ul style="list-style-type: none"> -MOD: de todas formas, en conclusión, ¿juzga las pautas del DUA siempre de manera positiva o tenemos problemas para resaltar? -DOC 3: para nosotros es un enfoque positivo, los problemas críticos siempre están relacionados con la participación de los otros docentes. -DOC 4: el enfoque funciona bien para nosotros tal como lo conocemos, pero debemos tratar de involucrar a todos los docentes de (la) escuela -OTROS DOCENTES(5) : positivo; muy positivo; confirmo; positivo; positivo para nosotros.

Casi todos los docentes participantes, con respecto al primer ciclo de grupos de discusión, han descrito una trayectoria lingüística muy positiva, pacífica, acogedora y casi sin etiquetas, solo nombres (en esta transcripción hay nombres inventados de los alumnos) para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Son todos extractos de la conversación en el segundo grupo de discusión de Acireale. Los docentes, en la práctica, contaban las experiencias inclusivas realizadas con el uso del enfoque DUA, destacando resultados interesantes y positivos en la participación de todos los alumnos en las actividades didácticas, utilizando un lenguaje muy respetuoso espontáneamente; y sobre todo, una colaboración muy estrecha positiva entre los docentes que participaban activamente en la investigación, invitando a involucrar a los otros docentes de la escuela.

Como se destacó anteriormente, también en los otros grupos de discusión, en general se registró este tipo de evolución, es decir, desde una actitud tendencialmente crítica y problemática en el primer período, hasta una actitud mucho más relajada y participada positivamente en el segundo período, también y sobre todo hacia el enfoque DUA.

Se considera también la evolución positiva de la terminología relacionada con la identificación de los estudiantes. Algunos docentes en el primer grupo de discusión apoyaron la necesidad de etiquetar y hacer diferencias sustanciales, mientras en la segunda reunión, observamos una completa participación activa, un lenguaje mucho más neutral vinculado solo a los nombres de los alumnos y mucho menos actitud crítica.

El tema que estimuló en gran medida el debate fue, sin duda, el proceso inclusivo de todos los estudiantes y los métodos de enseñanza relacionados con la participación concreta en todas las actividades. Un tema delicado que siempre ha tocado y toca dentro de la profesión docente, ya que también desafía nuestra forma de ser en la vida cotidiana.

En el grupo de enseñanza del grupo de discusión de la escuela 2 de Bronte hubo realmente una clara mejora entre la reunión del primer período y el segundo grupo de discusión, tanto en el lenguaje utilizado, muy etiquetado en el grupo de discusión 1 y

casi ausente en el segundo grupo de discusión con los mismos docentes, como en la colaboración entre los docentes y en la planificación de las actividades en perspectiva DUA.

Se presentan en la tabla 26 extractos un poco más extensos, por el interés suscitado y para comparar las diferencias de las conversaciones entre la primera y la segunda reunión, para representar de manera más detallada la esencia de la discusión y el pensamiento que surge de los docentes que cada día trabajan para promover una educación de calidad sobre nuestros temas:

Tabla 26. Testimonios docentes Bronte. Comparación grupo de discusión enero/abril.

Grupo de discusión1 (enero)	Grupo de discusión2 (abril)
<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • MOD: ¿Una clase donde surgen problemas particulares? • DOC 4: Gracias a Dios en las tres. Comencemos con la 1ªE total: 27. Un estudiante tenía una discapacidad y le quitaron el apoyo, cuando vino la madre, me dijo, “estamos evaluando”. • MOD: ¿Fueron identificados por el consejo de clase? • DOC 4: Sí, lo mencionamos. Vayamos a la 2ªE., hay 25 estudiantes, uno es un alumno con discapacidad certificada, uno que ha sido certificado como TEA pero tiene más dificultades que uno con una discapacidad. En mi opinión, debemos acudir a alguien, un especialista [...] • MOD: la certificación de un estudiante con algún trastorno es lo que es, hay poco que hacer. Los médicos deben diagnosticarlo. • DOC 4: a veces ni siquiera logro encontrar la mejor manera para relacionarme con estrategias simples. En cambio, en la 3ªE son en total 24. Hay un respondón casi disperso, es un NEE, pero no pudimos declararlo porque no está certificado. La familia misma te dice “¿profesora lo ve?” [...] • DOC 3: En 2ªG hay 19 niños de los cuales 3 son diagnosticados con la certificación H, luego hay otro niño pero no tiene certificación. • MOD: ¿Otras clases? ¿Estábamos diciendo? • DOC 5: En 2ªA hay uno con certificación H. • DOC 2: hemos trabajado como grupo de inclusión. Debo decir que los NEE u otros casos se insertan/aceptan en clase pero luego se niegan a trabajar en clase junto con los demás. [...] • DOC 2: La inclusión es hacer que todos trabajen juntos porque esto es lo que les falta, trabajar en grupos, porque cuando se trabaja en grupos en un sistema común y en cada clase, intento estimular y, a menudo, utilizo la tutoría. En esta clase, en la 2ª G, especialmente tenemos 3 alumnos H, de los cuales 1 es más serio que los demás y necesitaría más ayuda a nivel de comportamiento. • MOD: ¿Cómo estrategia usa solo ésta? • DOC 2: por ahora sí, también trabajamos en grupos pequeños. • DOC 3: La inclusión para mí es la aceptación, independientemente de cuánta enseñanza haya. A menudo le hago hacer ejercicios uno por uno, para que todos se sientan empujados por el tiempo. En mi opinión, cada uno de ellos debe dar lo mejor de sí mismo por lo que puede hacer. • DOC 4: para mí incluir es una competencia clave dentro de las clases, además, la inclusión también incluye una forma de enajenación, por lo tanto, debemos evitar que haya un extranjero en la clase y no se debe ver mal o marginado. Creo que esta forma de igualdad es fundamental en la escuela, en mi opinión. [...] • DOC 5: Para mí, la inclusión es la diferencia. Los métodos utilizados para la inclusión que utilicé fueron: empatía, confrontación, choque y colaboración. Porque se han creado situaciones que nos han permitido inducir a quienes debían ser incluidos a escuchar, a enfadarse, porque no siempre son aceptados, con muchas consecuencias en ciertas situaciones, pero lo positivo fue en el aula. • DOC 6: Si puedo usar una metáfora, para mí inclusión es tener tantas necesidades diferentes en una sola operación, y todos necesitan cosas 	<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • MOD: [...] En este segundo grupo de discusión estamos interesados en compartir una experiencia significativa, interesante desde un punto de vista inclusivo, concebida, diseñada e implementada con el enfoque DUA. ¿Quién quiere empezar? • DOC 4: Yo en la misma clase en 2ª E, con 25 estudiantes tengo un estudiante con una discapacidad, [...]. Alfredo el otro día me dijo que podía sentarme al lado de Giuseppe. [...] No lo creerás, pero entre los dos y la clase se ha obtenido una fuerte colaboración. Giuseppe convenció a Alfredo para que se quedara quieto por una hora y media. Fue firme y cooperó. • DOC 2: A veces, estas cosas funcionan entre el que se considera escaso y el que es más molesto. • DOC 4: Giuseppe suele no escuchar los consejos de nadie, pero esta vez escuchó y participó, y Alfredo se dejó ayudar por él. Como objetivos los hemos conseguido, tanto en colaboración como en socialización y respeto hacia los demás. • MOD: ¿Hay algún episodio en particular como una experiencia inclusiva de todos los chicos que trabajaron? ¿Quién participó? • DOC 4: Todos han trabajado bien y serenamente. Para mí esto ya es inclusión. • MOD: ¿clase heterogénea? • DOC 4: Mis clases son heterogéneas ... • MOD: ¿Entonces usa tutorías a menudo? • DOC 4: Ciertamente, en resumen, ahora uso todas las diferentes estrategias. Cuando entro al aula, trato de implementar tantas estrategias como sea posible. Cuando entro al aula de vez en cuando siento diferentes necesidades. • MOD: ¿Trabajas mejor con otros profesores? • DOC 1: Sí. Ahora, aquí en la escuela tenemos un grupo de docentes que trabajan muy bien juntos. [...] Dejo que Giuseppe se siente con los muchachos, pero desafortunadamente no quiere que nadie lo ayude. Con los colegas nos preguntamos ¿qué podemos hacer? No sabía que sentar a Giuseppe y Alfredo juntos hubiera sido una experiencia positiva. Giuseppe se puede manejar porque se calma, pero Alfredo no, es un continuo. • MOD: desde este punto de vista, ¿ha implementado más estrategias? • DOC 1: Por supuesto, nunca puedes dejar de hacer uno. • MOD: Bien, siga las indicaciones precisas del DUA ... • DOC 1: Ahora lo hacemos automáticamente [...] • DOC 2: Además de la 2, cambié el entorno en el aula en comparación con los años anteriores donde le(s) pedí que hiciera(n) el esquema y cambié la tarea solo a los estudiantes declarados con necesidades educativas especiales y eso es todo. Este año me presenté con 3-4 tareas que asigné a todos (por ejemplo): la tarea creativa, la tarea estricta, la tarea en la que puedes escribir con palabras y la tarea en la que hago el ejercicio preseleccionado y tienes que arreglarlo. • MOD: ¿Todos se han sentido gratificados?

<p>diferentes, porque en mi opinión no puedes dejar plantas como éstas en un jardín, tienes que cuidarlas. Para que se desarrollen mejor, sin sufrimiento y no es fácil. Esto significa que nadie tiene que quedarse atrás. Para que no se deje a nadie atrás, en mi opinión, deben haber fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es la colaboración entre colegas, porque cuanto más trabajemos juntos, mejor será el resultado. 2. Es la colaboración entre profesores y alumnos para que nos ayudemos unos a otros. Me ayudas a ser mejor contigo y viceversa. <p>• MOD: Ahora les hago otra pregunta sobre el lenguaje que usamos. En el lenguaje que ya he notado en esta discusión, si ustedes notan, hemos hablado de estudiantes H, estudiantes NEE, estudiantes TEA, son todos términos que utilizamos. Ahora estoy lanzando la pregunta porque es un aspecto interesante a considerar.</p> <p>¿Qué lenguaje usamos en el consejo de clase? En el aula? Aquí también, ¿cómo estamos hablando? En su opinión, ¿este lenguaje que utilizamos está conectado con el concepto de inclusión correcto? ¿Cuál es su punto de vista?</p> <p>• DOC 6: Tratamos de (no) decirles nunca directamente a los niños la palabra NEE, TEA, H, ADHD.</p> <p>• MOD: En tu opinión, ¿los chicos no perciben esto?</p> <p>• DOC 1: Lo pensé y creí mucho. Creo en el diseño universal. Este camino actualmente se llama diseño universal para el aprendizaje. El momento de la planificación es un momento importante porque aclaro mis ideas, dibujo un camino y lo sigo. Para mí es importante. Este año no he dividido la clase en niveles, no he llamado a un niño NEE, pero he dicho que hay situaciones especiales. Soy un contraste vivo, soy un referente de NEE. Las etiquetas que necesito también son útiles para mis colegas. Para mí, el estudiante no es el estudiante estándar, H, NEE o TEA, pero digo que en la clase hay tantas diferencias y que no se necesitan las etiquetas.</p> <p>[...]</p> <p>• MOD: El aspecto colaborativo se está desarrollando.</p> <p>• DOC 1: Durante la hora de matemáticas, mi colega y yo, especialmente ahora, compartimos y colaboramos en el diseño.[...]</p> <p>• DOC 4: Yo, especialmente este año y con la aplicación de este enfoque, nunca he usado tal lenguaje en el aula, por una cuestión de educación y una visión cultural mía. Sin embargo, está claro que si tengo que referirme a algo que me da la legislación, hablo de estos problemas dentro de la clase, ¿hablamos de NEE o no?</p> <p>• DOC 6: Mostré una película de una persona disléxica en clase y dije que es un NEE. Hablé de las dificultades del alumno. El niño disléxico se levanta y me dice “puedo hablar yo sobre mis dificultades”.</p> <p>• DOC 4: Esto es para decirle que el lenguaje de etiquetado todavía existen en la actualidad. Hay lenguaje que usan los chicos. Incluso hoy en día mis colegas me preguntan, ¿pero es correcto usar NEE?</p> <p>• DOC 6: Este año, en particular, gracias a las novedades de este nuevo enfoque del DUA, me he planteado un problema para las pruebas de matemáticas y ciencias. Les di a todos la oportunidad de tener tres posibilidades: una tarea fácil, una tarea media difícil y una tarea aparentemente menos fácil pero difícil, les daré un ejemplo. [...]. Usando estas estrategias, todos ellos con NEE lo han logrado.</p> <p>• DOC 4: Por supuesto, debe diversificarlo a un TEA.[...]</p> <p>MOD: [...] En su opinión, este enfoque ¿cómo es? ¿Puede ser útil para todos o para alguien? Su opinión sincera. [...] En su opinión, ¿puede funcionar con respecto a la inclusión y la colaboración con los docentes? ¿Puede mejorar nuestro lenguaje?</p> <p>• DOC 6: Personalmente siempre creo que el problema no está en los chicos, sino en los docentes, porque cuando trabajamos debemos tener la mente lista para recibirlos o, mejor, apostar por el deseo de hacerlo porque no es fácil. [...]</p> <p>• DOC 6: Ahora, con respecto al pasado y con esta nueva visión del DUA, ya no pasa que me den hojas blancas, todos escriben algo porque diversifico las actividades ...</p> <p>• DOC 4: Como enfoque, debería reemplazar completamente una indicación diferente que aún no está presente en la escuela. Creo que realmente puede funcionar si se aplica a todos los docentes.</p> <p>• DOC 1: El enfoque DUA está bien, hay dificultades para aplicarlo correctamente con otros colegas que no adhieren a esta nueva perspectiva.[...]</p> <p>• MOD: ¿Estamos interesados en descubrir cómo este discusión puede mejorar nuestra actividad?</p> <p>• DOC 3: En mi opinión, realmente puede mejorar. También debemos compartir con nuestros alumnos.</p> <p>• DOC 6: Creo que debemos tener en cuenta los principios de referencia del enfoque.</p>	<p>• DOC 5: Todos se sintieron tranquilos porque tenían ansiedad de desempeño al consultar el libro también. No di un límite de tiempo. El tiempo hace que Michela se sienta ansiosa. Si no llegan a tiempo, entiendo que he exagerado la tarea y reflexiono sobre las posibles soluciones [...]</p> <p>• MOD: ¿existe una colaboración activa?</p> <p>• DOC 2: Si no lo logran, los colaboradores de los grupos vienen y lo explican. [...] Sigo convencido de que este tipo de diseño universal es óptimo para mí, y trabajando en ello siempre encuentro mi confirmación. Por supuesto, lucho mucho más porque preparo diferentes tareas, al menos 4-5.</p> <p>• MOD: ¿Qué estrategia crees que es la mejor?</p> <p>• DOC 2: Absolutamente el trabajo en grupo y la lección participada. En mi opinión, estos principios de DUA también funcionan porque hay principios que son insustituibles.</p> <p>Incluso con respecto a la colaboración o la forma de hacer que los niños sean autónomos, ya lo hacía.</p> <p>• MOD: Basándose en su nivel profesional, este tipo de enfoque (DUA) que le dio más?</p> <p>• DOC 2: Más seguridad, porque no tienen miedo de mí.</p> <p>• MOD: ¿Cuál es la relación con tus colegas en clase?</p> <p>• DOC 2: ahora muy bien porque hablamos el mismo idioma, nos entendemos inmediatamente.</p> <p>• MOD: ¿Y la colaboración en el mismo consejo de clase?</p> <p>• DOC 2: Tenemos el mismo lenguaje y la misma visión de la escuela inclusiva.</p> <p>• DOC 3: [...] en la misma clase nunca impongo nada. [...] De esta experiencia participaron todos y surgieron las iniciativas más bonitas.</p> <p>• MOD: ¿Ustedes dos planean juntos?</p> <p>• DOC 3: Sí.</p> <p>• DOC 3: La dificultad de un chico te hace entender cómo relacionarte con él y con el resto de la clase. Me adapto a cada asignatura y a cada estudiante. También con Michela me adapto. [...]</p> <p>• MOD: ¿Así que la inclusión para ti con este tipo de enfoque cómo es?</p> <p>• DOC 3: Hemos ido más lejos porque hemos entendido que todos los estudiantes son diferentes.</p> <p>• MOD: ¿Entonces se refiere a sus características personales?</p> <p>• DOC 3: ahora sí.</p> <p>• MOD: Si sintetizamos este enfoque, ¿qué diremos?</p> <p>• DOC 3: Presté más atención a la sensibilidad de todos y a las características de cada uno y luego les proporcioné las herramientas para acceder a todos y también para producir mejores soluciones.[...]</p> <p>• MOD: ¿Estás satisfecho con el trabajo que hace?</p> <p>• DOC 6: Estoy muy satisfecho.</p> <p>• MOD: cuando hablas en la misma clase con colegas, ¿hay un poco de armonía?</p> <p>• DOC 2: ahora sí, casi siempre estamos en sintonía, incluso si todos usamos una metodología diferente, nos entendemos bien porque usamos el mismo enfoque básico.</p> <p>• MOD: entonces, ¿conclusiones? ¿El enfoque DUA es compartido positivamente por todos, en términos de investigación, inclusión, colaboración y lenguaje y práctica reflexiva? De la discusión que surgió, ¿podemos decir que el enfoque potencialmente es un enfoque positivo y que, por lo tanto, puede mejorar nuestras actividades profesionales?</p> <p>• DOCENTES: todos los docentes presentes expresan juicios positivos: sí, mucho, lo confirmo, ciertamente ...</p> <p>• MOD: Muchas gracias por su presencia y participación.</p>
---	---

<p>• MOD: <i>¿Conclusiones? ¿El enfoque DUA se ha compartido positivamente por todos? De la discusión que surgió, ¿podemos decir que el enfoque es potencialmente un enfoque positivo y que, por lo tanto, puede mejorar nuestras actividades profesionales?</i></p> <p><i>Todos los docentes presentes confirman: sí, mucho, lo confirmo, ciertamente ...</i></p>	
---	--

En estas aportaciones se destaca cómo los docentes, en el primer *focus group* y en relación a la percepción del concepto de educación inclusiva, el lenguaje que pone etiquetas y a la colaboración, expresan la presencia de un entorno problemático e identifican a los estudiantes solo con etiquetas (Doc 4; Doc 3 y Doc 5).

Con respecto al concepto de inclusión, algunos docentes (Doc 4; Doc 5 y Doc 6), muestran una visión positiva de aceptación, de competencias específicas dentro de las clases e indican aspectos muy interesantes que se deben profundizar en relación con el desarrollo concreto de un enfoque inclusivo (con ingredientes) como la empatía y la colaboración.

Mientras que con referencia al lenguaje, algunos docentes (Doc 1 y Doc 6), señalan que las etiquetas, a veces, sirven, que nunca se dirigen directamente a los estudiantes (con ellas) y que “las etiquetas que necesito también son útiles para (dirigirme a) mis colegas. Para mí, el estudiante no es el estudiante estándar, H, NEE o TEA, pero digo que en la clase hay tantas diferencias que no se necesitan las etiquetas” (Doc 6) o como dice el Doc 4 “el lenguaje de etiquetado todavía existe en la actualidad”.

Un hecho importante que surge es que los docentes expresan interés y aprecio por el enfoque DUA con respecto a la colaboración y el cambio de actitud en los que estuvieron involucrados en la investigación, pero señalan la importancia de involucrar también a los otros docentes de la escuela.

En el segundo grupo de discusión hay un cambio de ambiente y de comunicación. Los docentes demuestran colaboración activa, participación de todos los alumnos en las actividades, satisfacción personal (Doc 6) y sobre todo un “mismo lenguaje y la misma visión de la escuela inclusiva” (Doc 2). Todos los docentes presentes expresan juicios positivos hacia el enfoque DUA.

En esta comparación de las discusiones con los mismos docentes, en realidad se percibe, un cambio sustancial y positivo, entre el primer grupo de discusión y el

segundo, en la forma en la percepción de la educación inclusiva, en el uso del lenguaje inclusivo y en la colaboración entre los docentes.

-Ramacca (CT)

Con respecto al tercer grupo de docentes en la escuela 3 en Ramacca (grupo de discusión 1), surgieron consideraciones diferentes e interesantes sobre el concepto de inclusión, práctica reflexiva, lenguaje y colaboración.

Tabla 27. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016).(1)

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva	<p>-DOC 6: El concepto es válido desde un punto de vista humano, sobre todo, pero desde el punto de vista didáctico, por ejemplo, está en clara dificultad porque nunca (se) alcanza una inclusión perfecta. Debido a que esta inclusión conduce a una penalización de los demás, por lo tanto, inevitablemente, si se tiene que incluir, quizás, un nivel más bajo los que llorarán las consecuencias son los otros chicos, las mejores excelencias ...</p> <p>-MOD: ¿Entonces crees que este riesgo existe aquí? Para reducir las expectativas o por qué no estamos acostumbrados a hacer autocrítica y cambiar la forma en que vemos la enseñanza?</p> <p>-DOC 6: Incluso si trabajas en habilidades y las distribuyes de manera diferente, lo que sucede es que las habilidades que das a un grupo potencial tienden a excluir a otro grupo.</p> <p>-MOD: ¿Pero incluso si haces tutorías, aprendizaje cooperativo ...?</p> <p>-DOC 6: Sí también. Prácticamente no se puede llevar al estudiante discapacitado o NEE al nivel del actualizado. No puedes hacer que haga las mismas cosas, incluso si pones al tutor que es una excelencia. Puede llegar a una fase intermedia, pero daña la actualización de los demás un poco.</p> <p>-MOD: ¿Es este riesgo a nivel educativo?</p> <p>-DOC 5: Sí, podría haber si no adopta, junto con los otros docentes, un enfoque compartido</p> <p>-DOC 1: Puede haber chicos más aventajados, (que) luego se vuelven perezosos.</p> <p>-MOD: Entonces, ¿no tienen una estrategia compartida todavía? ¿Cree que un enfoque como este no puede ser útil para mejorar todo el proceso educativo inclusivo?</p> <p>-DOC 1: depende del tipo de enseñanza.</p> <p>-DOC 2: [...]. Me he opuesto al etiquetado dentro de la clase en las que siempre he estado y sobre todo ahora que aprendo este nuevo enfoque...</p> <p>-DOC 1: Por mi parte, gracias a las ideas y sugerencias del enfoque DUA, he logrado despertar un mayor interés por parte de los niños que se prestan de inmediato a decir: "profesora hago esto". En cierto momento, los grupos de jóvenes se forman espontáneamente, asumiendo la responsabilidad dentro de la clase.</p> <p>-DOC 4: Desde el punto de vista humano hay un sentido de inclusión. Para mí, el aspecto humano es importante, pero desde el punto de vista de los resultados, todos tienen sus habilidades y no se puede esperar que todos tengan el mismo resultado. Hay niños que tal vez nunca alcancen los resultados deseados ...</p> <p>-DOC 3: Nuestro objetivo es llevar adelante la clase. Una nueva propuesta como esta, en el aula, ya es un buen resultado de innovación educativa.</p> <p>-DOC 5: Estoy de acuerdo en algunas cosas, en otras no estoy de acuerdo. Para mí, el aspecto de la inclusión es seguir a los niños de la misma manera, en el</p>

	<p>siento que todos se sientan involucrados, por lo que es normal que un docente, con todas las estrategias que puede implementar, dependa de los casos que tenga en clase, porque cuando estás en una clase con 6 niños con NEE y en todos los consejos de clase hacemos un balance de la situación, ¿cómo es? Tenemos 5 que son de una manera, otros 5 más que son casi, 10 que son normales, por lo que como profesor, debes preparar estratégicamente una lección que sea aceptable para todos, para los suficientes y para los buenos es difícil y si además ni siquiera tienes colegas que piensen como tú. [...]</p>
<p>Colaboración y uso del lenguaje</p>	<p>• MOD: esta investigación tiene como objetivo centrar la atención en particular en tres aspectos: la percepción del concepto de inclusión, la colaboración entre profesores, el lenguaje que usamos y la utilidad de una práctica reflexiva. Respecto a la colaboración, por ejemplo, ¿qué piensas de los profesores? ¿Hay actualmente en las clases? La planificación curricular inclusiva, el intercambio de criterios, ¿existe? ¿Trabajan juntos o todavía hay demasiado aislamiento?</p> <p>• DOC 3: con alguien hay con otros no</p> <p>• DOC 5: depende de los colegas</p> <p>• DOC 7: depende de las situaciones y de otros colegas</p> <p>• DOC 1: a veces no hay.</p> <p>MOD: ¿qué pasa con el lenguaje? ¿Crees que podría ser útil eliminar o abusar de estas etiquetas (H, NEE, TEA, etc.)?</p> <p>DOC 6: en el campo profesional quizás todavía (sea) difícil, porque estamos acostumbrados a las etiquetas.</p> <p>MOD: ¿podríamos discutir de la inclusión y la personalización en las intervenciones educativas sin etiquetar?</p> <p>DOC 7: sí.</p> <p>DOC 6: en un consejo de clase cuando declaramos NEE lo hacemos automáticamente porque algunos documentos lo requieren [...]</p> <p>DOC 5: sin embargo, cuando usamos apellidos o nombres, sabemos que es un NEE.</p> <p>DOC 3: si hablo con el consejo, tengo que marcar quien es NEE, pero si hablo con mis colegas no, sabemos de quién estamos hablando.</p> <p>MOD: ¿Crees que los chicos perciben esta identificación?</p> <p>DOC 5: claro, porque cuando hacemos un plan personalizado en los exámenes, los chicos se preguntan por qué el suyo es más fácil y el del compañero no.</p> <p>DOC 6: por eso se reduce el rendimiento, porque se recupera).</p> <p>DOC 5: Creo que siempre deberíamos hacer un examen diversificado. Para mí es necesario hacer un examen de 0 a 10 poniendo las cosas básicas para todos. [...]</p>

También en este grupo surge una actitud ligeramente más crítica y problemática con algunas dificultades respecto al proceso de inclusión efectiva de todos los alumnos de una manera óptima, sobre todo desde un punto de vista educativo y manteniendo un nivel adecuado de rendimiento (Doc 6; Doc 4 y Doc 5).

Surgen reflexiones interesantes sobre la interpretación de las dificultades reales para colaborar eficazmente con todos los docentes y el uso de un lenguaje de etiquetado según lo exigen los diversos documentos oficiales y contextos específicos (Doc 3; Doc 5; Doc 7 y Doc 1).

En este grupo de discusión, la dificultad de colaborar con los otros colegas que no participan en la experiencia de investigación y que no utilizan el DUA surge continuamente y, por lo tanto, según los participantes, otros colegas no tienen la misma

visión de la enseñanza inclusiva y, por esta razón hay dificultades en la colaboración (Doc 6; Doc 4; Doc 1 y Doc 5), como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 28. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016). (2)

Categoría	Testimonios docentes
Colaboración y enfoque DUA	<p>-MOD: Ahora vamos al corazón de la charla. Este enfoque parte de estos tres principios que ahora conocemos bien. Tenemos varias pautas donde encontramos sugerencias y direcciones. Es una estructura bien organizada, en mi opinión. En cuanto a nuestro diseño curricular, ¿qué piensan como estructura? ¿Cómo enfoque? ¿Puede ser útil? No puede ser útil?</p> <p>-DOC 6: para mí, funcionaría mejor si lo compartieran todos los docentes de la escuela, solo que, por ahora, algunos de nosotros nos centramos en el método tradicional y en las habilidades. Esto podría tener una implicación aún más positiva si también se hace con la ayuda de un experto de nuestra parte, lo que no hay, es difícil porque solo somos algunos profesores ...</p> <p>-MOD: ¿dices que podría ir incluso mejor si está estructurado en la enseñanza de todos los profesores de la escuela?</p> <p>-DOC 6: Sí.</p> <p>-MOD: por lo tanto, a nivel contextual, ¿este enfoque podría funcionar mejor?</p> <p>-DOC 4: si todo el personal docente me lo pide y lo aplico, ciertamente podría funcionar mejor, porque todos estamos involucrados.</p> <p>-DOC 6: en estos meses, trabajando con ellos, funciona.</p> <p>-MOD: el enfoque DUA, ¿es positivo o negativo sobre los temas que nos interesa desarrollar?</p> <p>-DOC 3: este enfoque, sí, podría ir.</p> <p>-DOC 6: a veces se puede pensar en este enfoque con algunos colegas, pero luego desaparece y este enfoque no se puede aplicar bien, se comparte en el mejor de los casos, se convierte en un discurso fragmentado y no da los frutos que se espera al principio si no se tiene la participación de muchos otros profesores.</p> <p>-MOD: entonces, si hubiera estado el enfoque DUA para todos, teniendo un modelo de referencia para adoptar, ¿podría ser mejor?</p> <p>-DOC 5: la escuela está tratando de ir en esta dirección. Se trata de estandarizar todo en un enfoque flexible y compartido. [...] Algo está cambiando con este enfoque este año.[...]</p> <p>-DOC 5: utilizar diferentes métodos. Toma una como yo, ¿puedes decirme de estos otros métodos cuántos los conocen? Te digo 3-4, las otras sugerencias ni siquiera sé cuáles son en detalle. Este enfoque es aplicable, pero desafortunadamente muchos docentes saben que las únicas estrategias que conocen son 1-2-3 y terminan ahí; por lo tanto, puede funcionar mejor solo cuando todos estén conscientes de todas las estrategias y pautas propuestas por el enfoque DUA.</p> <p>-DOC 6: es necesario que los otros docentes participen, porque entre nosotros, que ya lo sabemos, es más fácil [...]</p> <p>-MOD: por lo tanto, en su opinión, los puntos más críticos son capacitar a otros docentes en este tipo de enfoque.</p> <p>-DOC 5: los otros docentes no aplican ninguna nueva metodología si no están capacitados e involucrados, (la única) es la tradicional y jeso es todo!</p> <p>-DOC 1: dicen que hay habilidades básicas, el respeto de las reglas cuando se hacen cosas diferentes en los chicos pueden perderse.</p> <p>-DOC 6: por ejemplo: estoy en 2ª con los chicos y mi colega que conoce el enfoque como yo, me encontré haciendo un tipo de trabajo para historia, italiano y geografía con grupos, así que trabajé en grupo. Pero de los 21 muchachos puedo decirles que el promedio es bueno, de los 21, 17 han hecho un buen trabajo de una manera atractiva y los otros han participado. En 2ª tuve éxito, en 1ª no, y soy el mismo profesor, pero con diferentes colegas.</p>

En las conclusiones, como se puede ver en la siguiente tabla, después de los aspectos críticos, sin embargo, prevalece la apreciación y el interés de los participantes para continuar en la dirección trazada, o sea, en la profundización de este tipo de enfoque, para eliminar etiquetado (Doc 5) y porque “la inclusión nos concierne a todos” (Doc 7).

Tabla 29. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (25/01/2016).(3)

Categoría	Testimonios docentes
Colaboración enfoque DUA lenguaje	<p>-MOD: en cualquier caso, lo que nos preguntamos es esto... el enfoque DUA, ¿tiene un potencial positivo para mejorar los aspectos que hemos identificado? ¿Es un enfoque que puede ser útil para la colaboración entre profesores, para utilizar un lenguaje más inclusivo en su opinión?</p> <p>-DOC 1: ¡Para mí, sí!</p> <p>-DOC 5: en un solo nivel, por mi parte, seguramente sí, pero luego otros docentes sacan conclusiones y dicen: en el nivel de inclusión hacemos todo, muchas veces siempre favorecemos a los más débiles y desventajamos a los mejores. La inclusión está. Sin embargo, intentamos incluir a todos los niños en el aula y este enfoque nos ayuda a todos.</p> <p>-DOCENTES: sí.</p> <p>-DOC 7: La inclusión nos concierne a todos. En primer lugar, debemos hacer nuestro este nuevo enfoque. [...]</p> <p>-DOC 5: y sobre el hecho de etiquetar... El etiquetado, debe ser eliminado, es fundamental para favorecer la inclusión.</p>

En el mismo grupo de docentes (Ramacca), durante el segundo grupo de discusión (11/04/2016), los docentes, al contar sus propias experiencias escolares, diseñadas e implementadas de acuerdo con las indicaciones del DUA y consideradas más inclusivas, manifiestan una actitud completamente diferente, menos crítica, más colaborativa entre los docentes y relajada sobre todos los aspectos relacionados con nuestra investigación y con resultados positivos con respecto a la idea de inclusión, a la gestión de las actividades escolares con la participación activa de todos los alumnos y con un lenguaje común compartido por todos.

A continuación, el siguiente es un extracto de discusión muy significativo y representativo del cambio registrado entre los docentes participantes:

Tabla 30. Testimonios docentes Ramacca. Grupo de discusión (11/4/2016).

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva y enfoque DUA	<p>• DOC 6: Nosotros (DOC 4-5-6), en nuestra clase, hemos estado trabajando durante varios meses, de hecho estamos tratando de activar continuamente los principios del DUA. Primero formando unos grupos también en el hogar, alternando los métodos de estudio y hemos visto que los chicos con necesidades educativas especiales e incluso con discapacidades graves han sido bien recibidos por todos los demás grupos y los han aceptado a 360°. Además de esto, hemos activado diferentes oportunidades de trabajo para los chicos como las construcciones en power point, por lo tanto los chicos en grupos explicaron los argumentos a través de imágenes, videos, carteles. Hemos notado como todos participaron de manera activa, por lo tanto, hubo una participación general positiva. [...]</p> <p>• MOD: ¿han trabajado juntos en el diseño e implementación de esta experiencia?</p> <p>• DOC 5: nosotros, sí, mucho.</p> <p>• DOC 6: los chicos, además de trabajar en la escuela, se reunieron en casa o en el centro social, por lo tanto en diferentes lugares y luego todos tuvieron que comentar sobre su trabajo. Cada grupo de 4-5 chicos ilustró el trabajo alternando entre sí con cada diapositiva. Esta cosa siempre la recuerdan y piden trabajar siempre así ...</p> <p>• MOD: ¿han involucrado en diferentes asignaturas?</p> <p>• DOC 6: sí: italiano, ciencia(s), tecnología, historia y geografía por ahora solo éstas. Cada vez un grupo diferente lo representaba.</p> <p>• MOD: grupos heterogéneos ...</p> <p>• DOC 6: la presencia fue constante y fundamental, porque antes había chicos que solían estar ausentes, ahora en cambio, siempre están presentes porque personalizamos mucho las actividades.</p> <p>• MOD: ahora hay más participación ...</p> <p>• DOC 6: ahora todos quieren trabajar en grupos con el ordenador y el Power Point. [...]</p> <p>• MOD: muy interesante ... Os veo totalmente inmersos en los principios del DUA</p> <p>• DOC 4: sí, de hecho, en los últimos meses también hemos realizado carteles y muchas otras actividades en grupos y todos los chicos se sintieron muy bien incluidos.</p> <p>• MOD: es decir, ¿en el sentido de qué todos participaron activamente?</p> <p>• DOC 4: Sí, no tienen ordenador, así que usamos papel. Ahora están utilizando una unidad de aprendizaje y les dije cómo hacerlo en grupos, solo imagínate que interactúan entre sí en todas las asignaturas, e incluso los de necesidades educativas especiales están bien incluidos.</p>
Colaboración y enfoque DUA	<p>• MOD: ¿Cómo vamos de colaboración? ¿Hay comunicación efectiva con otros docentes en esta actividad?</p> <p>• DOC 4: Sí, mucho mejor ...</p> <p>• DOC 4: hemos diseñado todas las actividades juntos, especialmente la tutoría entre compañeros. Siempre hay una colaboración continua. Como apoyo, involucré a todos los docentes, quienes respondieron muy bien, especialmente en los últimos meses.</p> <p>• MOD: Entonces también hay una apertura positiva para otros docentes, ¿una colaboración que ha estado mejorando?</p> <p>• DOC 4: Sí, siempre.</p>

<p>Lenguaje y enfoque DUA</p>	<p><i>MOD: desde el punto de vista del lenguaje, ¿el enfoque DUA ha traído mejoras?</i> <i>DOC 4: ahora, todos llamamos a los chicos por su nombre, en cada ocasión, de forma automática y todo es positivo este año.[...]</i> <i>DOC 6: en 1ªE también tenemos otros docentes que preparan y personalizan todas las lecciones y al final también hacen juegos. [...]</i> <i>DOC 7: Sí, hice que los niños con dificultades hicieran las mismas tareas en la estructura, los ayudo, pero diversificando en detalle. Para mí, las pautas del DUA fueron realmente un refuerzo positivo. Para mí, nadie es diferente o discapacitado. Para mí, el profesor es una gran ayuda como colega en presencia conjunta. Trabajo más con los curriculares.</i> <i>DOC 1: Intenté implementarlo diariamente. Junto con mi colega de apoyo, implementé un pequeño camino que podría ser útil para incluir a todos. En la clase tengo un chico que tiene un trastorno selectivo, otros tienen problemas en la familia y los envían a la escuela. Entonces, para poder incluir a todos juntos, hemos preparado una actividad para realizar todos juntos en varias etapas y para organizarla tuvimos diferentes problemas. A veces había que dibujar, otras para escribir. Hemos hecho grupos heterogéneos. Todos los grupos trabajaron bien, incluso los chicos con dificultades.</i> <i>MOD: ¿Tan positiva como experiencia?</i> <i>DOC 1 y 8: sí, mucho ... la chica que no hablaba, ahora habla y participa. Ella se ha integrado mucho. Vimos juntos una serie de dibujos animados y el ambiente en el aula era hermoso, porque juntos discutieron y decidieron. [...]</i></p>
<p>Colaboración y enfoque DUA</p>	<p><i>MOD: ¿colaboración con otros profesores?</i> <i>DOC 1: Sí, estamos colaborando mucho en todas las actividades. Normalmente en 3 trabajos bien.</i> <i>DOC 8: mi clase también es problemática, pero he visto los resultados positivos mínimos con este enfoque [...]</i> <i>DOC 6: el cambio ahora es notable entre los docentes porque hay mucha apertura a la inclusión, una buena colaboración y una forma de ver las cosas en común.</i> <i>DOC 7: todos los colegas trabajaron en los 3 principios del DUA.[...]</i> <i>MOD: Aquí veo muchas experiencias inclusivas [...]</i> <i>DOC 7: sí, en general, ahora hay una buena relación profesor-alumno.</i></p> <p><i>MOD: bueno, parece que este enfoque flexible y diversificado nos ayuda mucho en todos los aspectos centrados en nuestra experiencia. Muchas gracias. Por lo que sé, podemos concluir que la aplicabilidad del enfoque en nuestro contexto es muy positiva, por lo que un 5 o un 4 ... ¿qué propone como evaluación general?</i> <i>DOCENTES: es: 5,5,5,5,5,4,5,5,5 ...</i></p>

En este grupo de discusión, las aportaciones de algunos docentes que trabajan juntos (Doc 4; Doc 5 y Doc 6) muestran, en relación al proceso de inclusión, una actitud muy positiva cuando hablan de sus actividades escolares, diseñadas juntos. Los docentes hacen referencia con entusiasmo el trabajar “*formando grupos*”, “*alternando los métodos*”, “*activando diferentes oportunidades*”, “*involucrado activamente diferentes asignaturas*” y “*personalizando mucho las actividades*”.

En relación con la colaboración entre docentes, casi todos los docentes expresan explícitamente una mejora sustancial con resultados positivos también en las clases

problemáticas, con una buena relación profesor-alumno (Doc 1; Doc 6; Doc 7 y Doc 8) y todos los docentes expresan un juicio positivo o muy positivo con respecto al enfoque DUA.

En cuanto al aspecto controvertido del lenguaje, este grupo muestra una actitud muy positiva a diferencia de las intervenciones hechas en el primer grupo de discusión, tanto, que en las discusiones se nota la ausencia total de etiquetas para identificar a los estudiantes, una plena colaboración en el diseño de las actividades para incluir a todos los estudiantes y como dice una docente “ahora, todos llamamos a los chicos por su nombre, en cada ocasión, de forma automática...” (Doc 4).

-Raddusa

También el cuarto grupo de profesores de la escuela de Raddusa, en general muy compacto y motivado, experimentó una evolución positiva con respecto a las relaciones de colaboración entre los docentes, educación inclusiva y lenguaje inclusivo utilizado. En el primer grupo de discusión 1 (04/02/2016), como aparece en las intervenciones, algunos profesores participantes expresaron una gran incomodidad debido a la falta de colaboración activa entre los docentes de apoyo y los docentes curriculares, para la organización de la escuela, por la falta de estructuras e instrumentos adaptados a las necesidades de estudiantes particulares (discapacidad grave) y la necesidad, a veces, de un lenguaje de etiquetado para identificar mejor a los estudiantes.

A continuación, en la tabla n... se presentan extractos particularmente representativos de la discusión; en los que se refleja, los docentes que expresan la idea de como viven la inclusión, la importancia del lenguaje, de las etiquetas y de la colaboración entre los docentes en la práctica didáctica para una escuela inclusiva.

Tabla 31. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). 81)

Categoría	Testimonios docentes
	<p>•DOC 11: <i>La colaboración entre colegas es esencial. En cuanto al lenguaje, lamentablemente todavía utilizamos el etiquetado.</i></p> <p>•MOD: <i>¿Crees que hay un abuso de etiquetado con respecto a los alumnos?</i></p> <p>•DOC 11: <i>lamentablemente todavía sí.</i></p>

<p>Educación inclusiva</p> <p>Colaboración</p> <p>y</p> <p>Lenguaje inclusivo</p>	<p>•DOC 5: Me gustaría decir que con respecto a la inclusión está claro que cada uno de nosotros, sobre todo ahora, busca y logra activar una estrategia inclusiva en nuestra clase. Soy un docente de apoyo y estoy en co-presencia con otro docente. Lo que quiero decir es que muchas veces el docente de apoyo logra organizar este proyecto y ponerlo en práctica. Pero a menudo encontramos barreras por parte de otros colegas que no conocen este tipo de enfoque, muchas veces esta forma de interactuar con otros no siempre es aceptada por el colega que actúa de manera tradicional y no inclusiva.</p> <p>• DOC 2: En cuanto al lenguaje, es ciertamente importante para todos los docentes en el proceso de inclusión de todos los estudiantes. Porque si esto sigue existiendo: "No sé cómo hacerlo porque no lo entiendo", y como si hubiera dos tipos de lenguaje, "porque me lo dicen a mí y no al profesor de currículo".</p> <p>En mi opinión, la reunión (la colaboración) debe ser sobre todo un encuentro mental. Debemos observar al alumno e hipotetizar lo que él puede hacer. Apoyamos que los profesores tengan la oportunidad de observar mejor al alumno, algo que el docente curricular, a veces no puede, no quiere o no puede hacer. Observa a toda la clase, no tiene la posibilidad de hacerlo con solo uno siempre. Quizás la diferencia sea esta. Creemos, con algunos docentes, que todavía no tenemos un enfoque común como el que estamos examinando en los últimos meses. [...]</p> <p>•DOC 9: El enfoque de referencia es muy importante para todos</p> <p>•DOC 2: si lo pensamos, en lo que respecta a la inclusión, no necesitamos un lenguaje de etiquetado en particular, sino que consideramos a todos los estudiantes con sus propias necesidades de formación. [...]</p> <p>•DOC 12: El docente de apoyo tiene habilidades que los docentes curriculares aún no tienen.</p> <p>•DOC 8: No puedo dirigir a un docente curricular, porque si estoy con el alumno no puedo quedarme con toda la clase. Traté de mantener a toda la clase, pero me encontré con un niño que no me escuchó, se escapó y orinó en sus pantalones.</p> <p>•MOD: ¿Entonces la colaboración es esencial para la inclusión de todos?</p> <p>•DOC 8: Sí, porque hay casos especiales que requieren una colaboración sólida entre los docentes</p> <p>•MOD: esto nos hace entender que la colaboración es importante.</p> <p>•DOC 6: para casos graves y me refiero a aquellos que siguen al docente ... Desafortunadamente, la escuela no puede hacer más.</p> <p>•DOC 12: no hay asistencia adecuada</p> <p>•DOC 6: no tenemos un entorno donde podamos responder completamente a las necesidades de este alumno. No tenemos gimnasio. Cuando no (se) tiene las herramientas adecuadas, (con toda la buena voluntad que uno pueda tener) a menudo no puede hacerlo. [...]</p> <p>•DOC 6: no estamos equipados en esta escuela para satisfacer las necesidades de todos los chicos. [...] en lo que se refiere al lenguaje, no encuentro nada incorrecto al decir que es el docente de apoyo del alumno H, de la clase, ¿es una etiqueta?</p> <p>MOD: si lo decimos delante de los alumnos, ¿podría considerarse una etiqueta?</p> <p>•DOC 3: para mí, el etiquetado a veces es esencial porque sé quién es el TEA, quién es el NEE y así sucesivamente ...</p> <p>•DOC 6: En mi experiencia, los docentes de apoyo, algunos están excluidos a priori. Para mí, la inclusión significa convertirse en una cosa, trabajar juntos. No, que se sentaban y se aislaban. [...]</p> <p>•DOC 4: me centré en el tema de la inclusión. La inclusión entre colegas que colaboran y no todos lo hacen porque en realidad el único problema es el tiempo que se dispone de forma negativa, es el tiempo que escapa a la disciplina de uno. Porque todos somos buenos para decir que sí, colaboramos, pero frente al tiempo que damos, de las dificultades, somos nosotros quienes retrocedemos porque nos falta el tiempo necesario para organizarnos y colaborar bien.</p>
---	--

A partir de las intervenciones de los docentes de este grupo, surge claramente que la colaboración “es esencial” (Doc 11) entre docentes curriculares y de apoyo, y el intercambio de un enfoque común para lograr una buena inclusión, “sobre todo debe ser un encuentro mental” (Doc 2) porque “la inclusión significa convertirse en una cosa, trabajar juntos” (Doc 6).

Los docentes se quejan de que muchas veces encuentran barreras (Doc 5) precisamente con otros docentes que no tienen la misma visión y no usan el mismo enfoque (Doc 9) en la gestión de la clase.

En cuanto al lenguaje, algunos docentes, en este primer grupo de discusión, aunque es ciertamente importante para todos los docentes en el proceso de inclusión de todos los estudiantes (Doc 2), confirman que “lamentablemente todavía utilizamos el etiquetado” y que “el etiquetado a veces es esencial porque sé quién es el TEA, quién es el NEE y así sucesivamente...” (Doc 3).

En la misma reunión, también se destacaron los aspectos críticos y las apreciaciones interesantes con respecto al enfoque DUA, pero sobre todo, como en otros grupos, se expresó la necesidad de ampliar el intercambio del mismo enfoque a todos los docentes de la escuela para evitar actitudes por completo indiferentes:

Tabla 32. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). (2)

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva	<p>-MOD: [...] Pregunta: ¿cree que el enfoque de hoy (DUA) puede ayudar a mejorar la percepción de inclusión, el aspecto del lenguaje que usamos en las personas, el aspecto de la colaboración y todo lo que hemos dicho?</p> <p>-DOC 2: Sí, pero ... necesitamos la participación de toda la escuela y de todos los docentes</p> <p>-DOC 5: Sí, porque al final nos hemos dado cuenta y repetidamente hemos dicho que ya hay mejoras. [...]</p> <p>-DOC 10: Ciertamente.</p> <p>-DOC 8: Sí, porque todos deben saber que este es el camino a seguir. Creo que necesitamos cuantificar y valorar este tipo de lenguaje común.</p> <p>-DOC 4: usar un lenguaje y un enfoque común para mejorar la inclusión de todos (ya que) es fundamental.</p>
Lenguaje inclusivo	<p>-DOC 8: ¡Claro! Porque si él hace una cosa, yo también otra con la misma intención pero sin colaboración no funciona.</p> <p>-MOD: ¿crees que tal enfoque indica una dirección inclusiva?</p> <p>-DOC 8: sí. [...]</p>

Enfoque DUA	<p><i>-DOC 2: Me gustaría decir otra cosa sobre el porqué. Porque cada uno de nosotros debe tener un enfoque claro como el DUA. Por ejemplo, hablo, hablo y me doy cuenta de que si tuviera que comunicarme con una, dos o una clase entera, solo habría 4-5 personas como yo que preferirían esto como yo, otras en su lugar ... Hay diferentes estilos y esto me ayuda a entender los estilos personales. [...]</i></p> <p><i>-DOC 4: En primer lugar, cuando estoy en una clase pongo colaboración y respeto. Durante estos años he trabajado en estrecha colaboración en las áreas de riesgo y siempre he tratado de trabajar en estrecha colaboración con mis colegas de apoyo.</i></p> <p><i>-MOD: ¿Cree que un enfoque de este tipo puede servir aún más?</i></p> <p><i>-DOC 4: Para mí sí. Porque veo la inclusión no solo de NEE, TEA sino de manera directa para todos los estudiantes que a veces tienen diferentes problemas sociales. Dicha investigación, con este tipo de enfoque, puede ser muy significativa.</i></p> <p><i>-DOC 3: el enfoque es muy válido, dependiendo de los estudiantes es posible trabajar mejor, es decir donde tengo dificultades se trabaja mejor. Los alumnos me permiten trabajar mejor. Digamos que tengo éxito con una buena estrategia y gracias a la colaboración con los docentes de apoyo, trabajamos bien, especialmente en las últimas horas.</i></p>
-------------	---

Todos los docentes muestran un gran aprecio por el enfoque de DUA y por el tipo de experiencia (Doc 3 y Doc 4), pero en cuanto a los aspectos críticos, destacan continuamente las dificultades de la colaboración con los otros docentes que no participan en la investigación y que no utilizan el mismo enfoque, y que podría mejorarse mucho involucrando activamente a todos los docentes de la escuela (Doc 2, Doc 5 y Doc 8).

Tabla 33. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (04/02/2016). (3)

Categoría	Testimonios docentes
<p>Educación inclusiva</p> <p><i>Práctica reflexiva</i></p> <p>y</p> <p>enfoque DUA</p>	<p><i>-MOD: Con respecto a la práctica reflexiva, el libro de campo, alguien lo hizo, otros no tanto, hay quienes no lo hacen o lo hacen de manera irregular. Lo que nos interesa en la investigación es también el resultado de la práctica reflexiva. La práctica reflexiva es cuando señalamos y reflexionamos sobre lo que hacemos.</i></p> <p><i>¿Cree que este tipo de práctica reflexiva a través de las herramientas que cada uno de nosotros debería usar continuamente puede ayudarnos a ver las cosas? Nuestra actualización personal. Para ustedes. Escribir en el diario y reflejar sobre lo que se hace ¿Piensan puede ser útil?</i></p> <p><i>-DOC 6: a mí me ha servido muchísimo</i></p> <p><i>-DOC 12: tener este diario de campo puede ayudarnos más, incluso si no escribimos todo, el objeto en sí ya nos hace reflexionar. [...]</i></p> <p><i>-DOC 6: Es cierto, es un trabajo importante porque ayuda a reflexionar.[...]</i></p> <p><i>-DOC 11: para concluir, debemos tratar de poner todo esto en práctica todos los días.</i></p> <p><i>-MOD: en lo que se refiere al diseño universal para el aprendizaje, resulta que puede ser un enfoque que puede mejorar aún más si es compartido por todos los docentes. Por lo tanto, podemos concluir el grupo de discusión diciendo que el enfoque DUA puede evaluarse positivamente, ¿está de acuerdo con esto?</i></p> <p><i>-DOCENTES: sí.</i></p> <p><i>-DOC 12: pero tenemos que experimentarlo aún mejor [...]</i></p>

Con respecto a la práctica reflexiva y el uso del diario de campo, varios docentes han expresado la utilidad de reflexionar para mejorarse a sí mismos y, en la conclusión, surge la necesidad de profundizar aún más el enfoque DUA.

En el segundo grupo de discusión 2 (Raddusa, 27/04/2016) el entorno es completamente diferente, muy relajado y colaborativo, los docentes hablan de experiencias diseñadas, planificadas e implementadas de acuerdo con los principios del DUA y consideradas significativas con respecto a los temas de nuestra investigación (inclusión, lenguaje y colaboración).

Tabla 34. Testimonios docentes Raddusa. Grupo de discusión (27/4/2016).

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva y enfoque DUA	<ul style="list-style-type: none"> •DOC 1: Yo, como ya dije y anticipé, es algo de lo que quiero hablar. [...] ... cuando los temas se presentaron de diferentes maneras, la organización, las propuestas, las actividades ... se preparó un mapa conceptual y muchos otros materiales creados y compartidos por todos los estudiantes. •MOD: ¿Clase? • DOC 1: La 1ª B, mientras Cettina explicó, les mostramos a los alumnos el contenido de este mapa. Lo leen y localizan el desarrollo del discurso. Básicamente, esto se hizo, porque a los alumnos con dificultades se les entregó el mapa de manera simplificada con los nombres que estudiaron en el mapa. •MOD: ¿Entonces todos en la misma clase participaron? •DOC 1: Sí, todos en la misma clase y al mismo tiempo han trabajado •MOD: Como representación de los contenidos, hubo diferentes argumentos, incluso el power point, luego todos estuvieron involucrados, así que hubo una participación total. •DOC 1: sí ... [...] Se memorizaron fácilmente los personajes principales, •DOC 8: También estuvimos en el teatro. •MOD: La información se ha vivido en múltiples formas. • DOC 8: También mostramos los lugares donde fueron colocados en el espacio. •DOC 1: Luego los chicos hicieron todos los ejercicios en el libro, también el examen oral y un tema. Los otros niños estudiaron en textos simplificados que diseñamos y preparamos junto con todos los docentes involucrados. • DOC 8: La parte general fue la misma para todos, la segunda parte, no personalizada, las actividades las hemos diversificado.[...] DOC 4: 2ª C, junto con Sirna, elegimos estos libros y los entregamos. El resultado es que todos los han leído y han expuesto todo lo que han leído con un pequeño resumen, archivos y mapas. Al final de las vacaciones, cada uno de ellos presentó un libro a la clase de forma personalizada. MOD: todos han tenido la oportunidad de expresarse. DOC 4: Todos han tenido la oportunidad de expresarse también con una opinión personal. Este trabajo también fue realizado por chicos que tuvieron dificultades al principio. MOD: ¿Trabajaron estos niños solos, juntos o si fueron seguidos por alguien?

	<p>DOC 4: solos y en pequeños grupos. Andrea, en particular, lo acompañé en la preparación unos días antes, con respecto a la entrega de los libros. Andrea no presentó la forma escrita, contó el contenido del texto.</p> <p>MOD: y en la historia de todos, ¿asistió la clase con cuidado?</p> <p>DOC 4: Sí, mucho y todos. He hecho esta actividad varias veces, y los niños ahora siguen regularmente. [...]</p> <p>DOC 7: sí, en la misma clase hice una actividad científica sobre educación nutricional cuyo producto final fueron carteles, power point, informes, mapas, etc., e incluso allí participaron los niños. Trabajando en grupos. [...]</p> <p>DOC 6: una experiencia muy interesante ... trabajar en grupo es excelente.</p> <p>MOD: “profesora, me han dicho que los 3 principios del DUA ya los aplica muy bien”.</p> <p>DOC 8: Ahora los aplico instintivamente.</p> <p>MOD: por lo tanto, algunos los aplican espontáneamente, para otros pueden ser una sugerencia.</p> <p>DOC 8: la experiencia que dicen la hicimos en 2ª A. Llevamos a cabo el proyecto incluso cuando el colega de apoyo no estaba allí. Toda la clase participó activamente. Ahora uso los 3 principios del DUA también porque he estado acostumbrado a estar solo en el aula por varias razones.</p> <p>DOC 9: todos los docentes deben pensar y aplicar los 3 principios de forma espontánea.</p> <p>DOC 8: [...] Les gustó la experiencia y se motivaron mucho. Luego los traje al supermercado también. La prueba escrita diferenciada salió bien. Estoy muy satisfecha con las sugerencias del enfoque DUA ...</p> <p>DOC 5: con este nuevo enfoque, también podemos involucrar al art. 3 párrafo 3 (estudiante con discapacidad severa). Para nosotros es un objetivo diario.[...]</p> <p>MOD: excelente ... Tengo que decir que, en comparación con las reuniones de octubre, es mucho mejor. [...]</p> <p>En conclusión, con respecto a los temas de nuestra investigación-acción y la aplicabilidad del enfoque DUA en nuestro contexto, ¿pueden confirmar que el juicio general sobre la validez didáctica y, sobre todo, sobre las mejoras concretas relacionadas con el lenguaje común y la colaboración entre profesores es positivo o muy positivo?</p> <p>Docentes: muy positivas ... voten 5 (todos)!</p> <p>MOD: muchas gracias.</p>
--	--

En esta corta discusión, notamos una armonía particular entre todos los docentes (curriculares y de apoyo) que muestran su plena disposición para diseñar y colaborar bien juntos en todas las actividades, implementando concretamente las sugerencias del enfoque DUA, con un lenguaje neutral y respetuoso de las personas, sin etiquetado, y mostrando plena satisfacción por la experiencia vivida.

-Misterbianco

El primer *focus group* de los docentes de la escuela de Misterbianco (28/01/2016), por varios problemas organizativos, registró la participación de otros grupos pequeños de docentes (escuela de Catania y escuela de Enna), y por eso, tal vez , uno de los más productivos en cuanto a temas e interacciones intergrupales entre docentes (n=13).

También en este intergrupo, después de las presentaciones, el intercambio de la guía temática y las indicaciones sobre las reglas generales, la discusión comienza con unas intervenciones específicas interesantes, y todavía podemos observar un exceso de lenguaje de etiquetado que se refiere a la identificación de alumnos con necesidades educativas, especialmente en la fase de descripción del contexto (considerada no significativa como una solicitud específica), pero también en la discusión general. Se presentan algunos extractos de las discusiones centrales y finales, que se refieren a los temas de la educación inclusiva, lenguaje e opinión sobre el enfoque DUA, relevantes para nuestra investigación.

Tabla 35. Testimonios docentes Misterbianco/Catania/Enna. Grupo de discusión (28/01/2016).

Categoría	Testimonios docentes
Educación inclusiva	<p>MOD: [...] Primera pregunta: ¿qué quiere decir inclusión escolar? Por favor, exprese su concepto de inclusión también con referencia a las últimas disposiciones, documentos y circulares sobre las necesidades educativas especiales ...</p> <p>DOC 1: Para mí, el concepto de inclusión significa que todas las necesidades son especiales. Todos los alumnos certificados y no certificados deben ser incluidos en la clase ordinaria. Este año, especialmente con este nuevo enfoque, la perspectiva ha cambiado porque me di cuenta de que todos los estudiantes tienen necesidades específicas. [...]</p> <p>MOD: con este nuevo enfoque ...</p> <p>DOC 1: Ahora no me importa lo que digan los padres. [...] Sigo mi camino gracias a esta ley sobre NEE, gracias también a la preparación del Plan Educativo Personalizado. Ahora, incluso con la ayuda de este enfoque, se abre una perspectiva diferente y fundamental. Ahora, gracias a esta ley, soy responsable y puedo actuar como docente, sé cómo desempeñar mi papel, sé cómo tratar con un estudiante con NEE o TEA o cuando hay un problema, sé que debo personalizar mi intervención ... [...]</p> <p>-DOC 6: El docente de apoyo es el docente de la clase. En mi opinión, incluir significa elaborar propuestas didácticas que sean accesibles para todos los estudiantes, desde los mejores hasta los discapacitados más serios. Si tú preparas una lección para un estudiante de TEA, será útil para toda la clase, pero no al revés porque el estudiante con TEA está perdido.</p> <p>-MOD: ¡Excelente observación!</p> <p>-DOC 6: con respecto al docente de apoyo, la inclusión significa acercar al alumno a toda la clase.</p> <p>-DOC 7: Inclusión significa reflexionar sobre la situación de toda la clase. El análisis es fundamental para estos alumnos que tenían los certificados. [...]</p> <p>-DOC 8: Inclusión significa creatividad y flexibilidad. Debemos incluirlos a todos en su diversidad, por lo tanto, exponer las actividades de una manera diferente, respetando las necesidades de la clase y de cada chico.</p> <p>-DOC 9: Con respecto a la inclusión, estas reuniones y toda esta experiencia con el enfoque de DUA me llevaron a reflexionar sobre el hecho de que dentro de la clase todos deben poder y seguir un tema. Mi trabajo es hacer accesible a todos lo que quiero hablar, lo que quiero explicar. [...]</p> <p>-MOD: Al principio, era la más indecisa en este tipo de enfoque, ahora está muy relajada y entusiasmada con la experiencia [...]</p>

	<p>-DOC 12: Me añado a lo que dijo la colega, en la clase el problema es la cantidad de dificultades de los niños con NEE, de estudiantes extranjeros certificados y no certificados. Necesitamos tener tanta creatividad e implementar diferentes estrategias cada vez. [...] Debo decir que tenía la metodología. Lo que me causó problemas fue la respuesta. [...]</p> <p>La respuesta fue gratificante al proponer múltiples actividades de acuerdo con los principios de DUA. [...]</p>
Lenguaje etiquetado	<p>-DOC 2: Soy un docente de apoyo, trabajo en una clase que incluye a todos los niños mixtos según la asignatura con más necesidades o que incluye un taller o trabajo en grupo [...].</p> <p>-MOD: ¿Usted como profesor de apoyo experimenta su etiquetado negativamente o no? ¿Crees que hay un abuso de etiquetado incluso entre los docentes?</p> <p>-DOC 2: Con los alumnos no. Con los colegas sí pero no con todos.</p> <p>-DOC 7: Me resulta difícil verla como una docente de apoyo</p> <p>-DOC 2: Pero todavía hay etiquetado.</p> <p>-DOC 3: soy mucho más rígido que mis colegas y me doy cuenta de que debe haber inclusión, pero honestamente me quito la máscara y digo: «¿pero cómo puedo incluir a todos? ¿Qué puedo hacer si hay quienes huyen de mí, quién para allí y para allá? Todo el mundo tiene necesidades especiales, es cierto, no hay ningún niño que podríamos decir que no es NEE. Todos tienen sus necesidades y es justo que este sea el caso. A veces me sorprende saltar a través de estos aros para incluir a un chico que se aprovecha de ser incluido.</p> <p>-MOD: ¿Y por qué?</p> <p>-DOC 3: No sé, probablemente su experiencia sea la de ser etiquetado como "diferente". Para mí, el problema surge no de los que tienen dificultades, sino de los que están más avanzados que otros.</p> <p>[...]Nos resulta difícil incluir a un chico que tiene necesidades más altas que los demás, en términos de conocimiento, de actividades, prestamos mucha atención a los demás.</p> <p>-DOC 5: Soy un profesor de apoyo. En mi clase, ahora, gracias a Dios, también gracias al intercambio de este nuevo enfoque, no hay etiquetas y no las escucho ni sobre mí ni sobre los chicos, de hecho, hay una inclusión real por parte de los profesores y los estudiantes. Lo que no ocurre en otra clase. Veo que la actitud cambia de docente a docente. En lo que respecta al etiquetado, deberían abolirse, no tiene sentido. Porque la inclusión no es solo del chico H o del alumno NEE, sino de cualquier alumno que tenga diferentes enfoques, hay quienes prefieren un estilo y quienes otros. Los que están por delante deben ser estimulados. Pero si no hay etiquetado, no hay ninguna adición del profesor de apoyo. Así que a través del chico H puedes insertar un recurso más. [...]</p> <p>-DOC 1: sí, es cierto, tú te esperas menos del niño H.</p> <p>-DOC 6: de hecho, debemos actualizarnos e informarnos, la formación es continua. No porque nos graduamos hace años debemos dejar de actualizarnos.</p> <p>-MOD: Pero ustedes que están aquí, ustedes son los que creen en el cambio y les agradezco por ello.</p> <p>-DOC 1: El problema es que al borrar la etiqueta, cuando hago un PEI o PDP quiero proteger al alumno, porque en el consejo de clase tengo colegas que me crean problemas, para que el niño discapacitado tenga el apoyo. Para mí, el estudiante discapacitado o TEA deben estar protegidos tanto por la sociedad como por el Estado, porque nos encontramos como escuela a identificar a estos niños que necesitan apoyo o TEA, y entonces usted también choca con la ASL. Cuando no hay recursos menos mal que está el docente de apoyo y que existe la Ley 104/92. Seguramente este tipo de enfoque abre los caminos hacia una mayor inclusión. Creo profundamente, pero todavía habrá un camino lento.</p> <p>-DOC 2: Desafortunadamente hay etiquetas y tengo un estudiante con discapacidad visual, si no se enciende la Pizarra Didáctica Multimedial, le quito una herramienta.</p>

<p>Educación inclusiva y enfoque DUA</p>	<p><i>-MOD: Entonces, la pregunta es esta: ¿es útil este nuevo enfoque del diseño universal para el aprendizaje? ¿Se puede aplicar, puede llevar a mejoras en nuestros puntos de reflexión, inclusión, colaboración y lenguaje y, por lo tanto, una posible implicación positiva también para los estudiantes? Si vivimos bien, ¿viven bien los estudiantes?</i></p> <p><i>-DOC 12: seguramente sí, desde mi punto de vista, el enfoque podría ser positivo para la inclusión de todos. Creo que las mayores dificultades son los recursos de la escuela, que aún no son adecuados y no solo para los docentes.</i></p> <p><i>-MOD: Entonces, ¿el enfoque podría mejorar más con otros recursos?</i></p> <p><i>-DOC 12: sí, con recursos tecnológicos ... Estas son las herramientas que (se)necesita para la inclusión y, a menudo, no (se)tiene(n) estos recursos en la escuela. No solo eso, cuando hablamos de inclusión, si dentro de un consejo de clase los diferentes docentes tienen la misma idea de inclusión y trabajan con el mismo enfoque, entonces es aún más útil si el consejo de clase completo funciona de acuerdo con este enfoque DUA. [...]</i></p> <p><i>-DOC 10: Mi opinión es positiva sobre este enfoque. Nosotros los docentes debemos trabajar juntos y tener una visión común.</i></p> <p><i>DOC 2: para mí es positivo, pero en un consejo de clase es más positivo cuando se trabaja y se colabora juntos, lo que falta es la colaboración total entre todos los docentes del consejo ... todos deberían compartir este tipo de enfoque.</i></p> <p><i>-DOC 3: Es necesario tener un consejo de clase que trabaje juntos y en la misma dirección con el mismo enfoque. Creo que cada uno de nosotros está llamado a arrastrar al otro. La inclusión también es trabajar con otros. Todavía no conozco muy bien este enfoque, no tengo muy claro lo que significan algunas cosas, pero ciertamente es positivo, tenemos que cuestionar sobre eso.</i></p> <p><i>-DOC 8: para mí, este enfoque ha esquematizado mi forma de pensar y trabajar.[...]</i></p> <p><i>-DOC 9: Para mí el enfoque es positivo para toda la clase. Si se obtienen resultados dentro de la clase, es mejor.</i></p> <p><i>-DOC 5: El enfoque del DUA es fundamental porque me permitió reflexionar sobre muchas cosas, tanto como entrada (¿qué debo hacer?) Y como salida (¿qué esperamos?) Y debe implementarse todos los días.</i></p> <p><i>-DOC 11: El enfoque es ciertamente positivo. Estoy de acuerdo en que se necesitan más recursos.</i></p> <p><i>-DOC 4: Este enfoque es muy interesante. El lenguaje es importante para saber cómo preguntar(le) a los alumnos. [...]</i></p>
--	--

De las intervenciones de este grupo de discusión, en relación con la percepción del concepto de educación inclusiva, surge que los docentes presentes tienen una idea de la inclusión de todos los estudiantes en la clase ordinaria muy positiva, considerando “las necesidades educativas de los alumnos todas especiales”, “personalizando las intervenciones educativas” con una nueva perspectiva (Doc 1). Los docentes muestran una mente abierta hacia esta nueva perspectiva inclusiva, aceptando plenamente una reflexión importante sobre la diversidad y sobre la forma de trabajar en el aula para incluir a todos los estudiantes, diseñando juntos “las actividades de una manera diferente, respetando las necesidades de la clase y de cada chico” (Doc 8), reflexionando “sobre el hecho de que dentro de la clase todos deben poder seguir un

tema” (Doc 9), expresando creatividad y flexibilidad (Doc 8), pero sobre todo encontrar las respuestas correctas con la ayuda de un enfoque como el DUA (Doc 12).

En relación con la cuestión del lenguaje basado en etiquetas, los docentes confirman que las etiquetas existen en el contexto escolar, pero surge un aspecto particular de la necesidad de etiquetar para tener recursos profesionales adicionales y para proteger mejor a los estudiantes más frágiles de la sociedad y de otros docentes (Doc 5 y Doc 1). Al final de la discusión, todos los docentes expresan un juicio positivo sobre el enfoque de DUA y, al igual que los otros grupos, resaltan la oportunidad de involucrar también a los otros docentes de la escuela para que vayan todos en la misma dirección con el mismo enfoque.

En el segundo grupo de discusión (Misterbianco, 07/4/2016 y Catania, 13/4/2016), después de una breve consideración general de la trayectoria de la investigación, se (le)pidió a los participantes, en cuanto a los otros grupos, que compartieran alguna experiencia inclusiva diseñada e implementada de acuerdo con los principios del enfoque DUA para expresar sus propias evaluaciones concluyentes con respecto a las mejoras y la aplicabilidad concreta en nuestro contexto y si se puede considerar un buen modelo de referencia didáctica para todos los docentes.

Aquí hay solo algunos extractos de las discusiones, ya que son muy similares a los otros grupos de discusión en las interpretaciones sustantivas y en la positividad expresada para el enfoque en general, pero también en la percepción general de la atmósfera relacional.

Tabla 36. Testimonios docentesMisterbianco. Grupo de discusión (07/4/2016).

Categoría	Testimonios docentes
	<i>-DOC 1: hemos tenido más experiencias compartidas inclusivas. Al comienzo del año con mi colega, discutimos qué significa inclusión, porque me preguntaba qué era la inclusión. Si el estudiante con discapacidad está integrado y si está en el aula con sus compañeros, aprende a hacer ciertas cosas. Luego, hablando un poco con ella, reduje mi pensamiento, porque al final reflexioné, y como objetivos no hay solo los didácticos o cognitivos, sino hay objetivos educativos. En realidad, en ese caso, la inclusión se realiza primero en el nivel educativo. Al principio siempre le decíamos: mire a los</i>

<p>Educación inclusiva</p> <p>Colaboración</p> <p>y</p> <p>enfoque DUA</p>	<p>compañeros lo que hacen, de vez en cuando oigo al colega que dice: mirad a Lucio que está trabajando, quién es bueno mientras vosotros no.</p> <p>-MOD: bueno ... entonces al revés.</p> <p>-DOC 1: hoy, esto me parece una inclusión. Además entiendo que he trabajado bien con mis colegas cuando, en algún momento, a mediados del año, pero también al final del año, proponen ellos actividades. [...]</p> <p>-MOD: ¿Entonces también hubo una mejora en la colaboración? ¿Ha tenido una evolución positiva, entonces?</p> <p>DOC 1: Ciertamente sí, con los que tienen más horas ha tenido más colaboración. Sí, ha tenido una evolución positiva y no solo en el comportamiento del alumno.[...]</p> <p>-DOC 2: Ahora Lucio, si le reprochamos él lo entiende y se detiene automáticamente, porque ha estado acostumbrado a colaborar con sus compañeros. [...]</p> <p>-MOD: Entonces, ¿esta experiencia con este nuevo enfoque es muy significativa para tí?</p> <p>-DOC 1: sí, también lo escribí en el diario de campo. También he identificado algunos problemas críticos. En mi opinión, en esa ocasión, la implicación, la actividad común, al mismo tiempo que los demás ... [...] Cuando al mismo tiempo se establece un objetivo cognitivo con el desarrollo de habilidades sociales, la inclusión no debe considerarse solo para Lucio, sino también desde el punto de vista de los demás (de la clase).</p> <p>-MOD: Por lo tanto, ha tenido una evolución positiva para todos.</p> <p>-DOC 4: sí, en mi clase noté, con la experiencia de este nuevo enfoque, las diferentes metodologías utilizadas y las muchas sugerencias, donde hay estudiantes con discapacidades, que la clase ha cambiado, también son más disponibles con el compañero de clase con discapacidad. [...]</p> <p>-MOD: ¿Existe alguna experiencia particular de intercambio que podemos extrapolar para compartir con todos en otras ocasiones?</p> <p>-DOC 4: Los trabajos, los talleres que se han realizado dentro de la clase, pero más que como una experiencia de un alumno con discapacidad, también fue una lección simple, como muchas otras, realizada con el enfoque DUA para todos [...].</p> <p>-MOD: ¿Lo hicisteis juntos? ¿Lo estructurasteis juntos?</p> <p>-DOC 4: Sí, el colega (de apoyo) trajo sus experiencias. A veces les pide a los chicos que tomen fotos y las traigan o les piden a sus familiares alguna experiencia o testimonio. En resumen, todo lo que era relevante para el tema y luego lo juntamos haciendo un trabajo grupal dentro de la clase. Esta fue una experiencia que vi claramente inclusiva [...].</p> <p>-MOD: Entonces, participación de todos. ¿Otros [...]</p> <p>-DOC 3: sí, con este nuevo enfoque, se acostumbraron y llegaron buenos frutos. Yo podría dar calificaciones más altas. Porque si le das a estos niños una tarea tradicional, ¿cuánto puedes poner? 4. En cambio, los hemos valorizado, en particular con Andrea hemos tenido un camino, porque los padres han aceptado la situación. Él está sereno ahora. Vino a decirme “soy disléxico”, yo le dije “Andrea no hay problema” [...]</p> <p>-MOD: para concluir ... ¿crees que estos tres principios son positivos? Este año, con este enfoque, ¿ha tenido una evolución positiva en sus actividades? Entre ustedes, ¿tiene(n) un lenguaje común, una buena colaboración, es un enfoque que todos pueden compartir?</p> <p>-DOC 1: por supuesto, nosotros como el consejo de clase hablamos el mismo lenguaje. Hablamos así: Lucio no es mi alumno, sino nuestro alumno.</p> <p>-MOD: ¿Hay colaboración?</p> <p>-DOC 1: sí, los padres hablan con el consejo de clase, porque trabajamos juntos.</p> <p>-DOC 5: Esto también es cierto para Chiara. La madre habla con los profesores [...] y el problema es que algunos colegas no viven este tipo de enfoque ...</p> <p>-MOD: En conclusión, confirmo que he visto tantas intervenciones positivas con respecto a la evolución inclusiva de este contexto. En octubre noté muchos</p>
--	---

	<p><i>grupos pequeños, escepticismo, preocupación. Ahora veo una evolución decididamente positiva [...].Entonces, ¿podemos expresar un juicio positivo con respecto a toda nuestra experiencia de investigación y la aplicabilidad que mejora la inclusión, el lenguaje, la colaboración del enfoque DUA también en nuestro contexto?</i></p> <p>-DOCENTES: <i>sí, sin duda, sin duda, muy positivos ...</i></p>
--	---

También en este grupo, los docentes muestran una clara actitud positiva con respecto a la inclusión educativa, una colaboración total entre los mismos, se destaca un cambio también en el ambiente del aula con todos los estudiantes y un lenguaje inclusivo. Un contexto que podemos resumir en “nosotros como el consejo de clase hablamos el mismo lenguaje” (Doc 1).

-Catania

En cuanto al último grupo de discusión (Catania), debe señalarse que representa el núcleo ideal para la investigación, ya que ha participado de manera activa y motivada en cada fase de la experiencia. Un grupo de tres docentes de la misma clase con características heterogéneas, pero muy compactas, y decididas a crear sinergias, no solo entre sí, sino también para influir positivamente en todos los demás docentes del consejo de clase para mejorar la educación inclusiva general de la escuela a la que pertenecen.

Tabla 37. Testimonios docentesCatania. Grupo de discusión (13/4/2016).

Categoría	Testimonios docentes
<p>Educación inclusiva</p> <p>Enfoque DUA</p> <p>y</p> <p>Colaboración</p>	<p>[...]</p> <p>-DOC 2: <i>Tuve (a)Ottavio este año. No he tenido un camino de tres años con él. Comprendí lo que era importante para él, pero no había llegado a darme cuenta en mi mente de estructurar esto como una unidad de enseñanza. Las pautas del DUA me han ayudado mucho en todas las experiencias de este año escolar [...]</i></p> <p>-DOC 3: <i>En 2º hemos tenido muchas experiencias DUA ...</i></p> <p>-MOD: <i>¿Todos han cooperado aquí?</i></p> <p>-DOC 3: <i>Sí, sí. Un poco reacios al principio, pero luego todo estuvo bien. Esta fue una buena experiencia, escucharon y cooperaron activamente. [...]</i></p> <p>-MOD: <i>¿Desde el punto de vista de tu colaboración? ¿Estáis en sintonía? ¿Colaboráis? ¿Utilizáis el mismo idioma?</i></p> <p>-DOC 3: <i>En definitiva, una verdadera colaboración. [...]</i></p> <p>-DOC 2: <i>sí, en mi opinión, la criticidad radica en la participación de los otros docentes</i></p> <p>-MOD: <i>¿Crees que los otros tienen otra visión? ¿Otros metodos?</i></p>

	<p>-DOC 2: <i>En mi opinión, en los otros docentes, no existe la plena conciencia de un método más o menos correcto. Existe la necesidad de compartir un enfoque común también con todos los demás docentes de la clase. [...]</i></p> <p>-DOC 2: <i>una profesora de inglés que enseña inglés en nuestra clase, ahora también se siente involucrada con nosotros con el enfoque DUA, ella hace que los alumnos aprendan inglés a través de las letras de las canciones. Los alumnos estudian inglés conociendo el texto de la música. Esto en mi opinión es un muy buen trabajo.[...]</i></p> <p>-MOD: <i>[...] Sin embargo, muchas experiencias interesantes, la inclusión parece muy participativa, la colaboración entre profesores activos, el lenguaje cambiado positivamente con respecto a las primeras reuniones ...</i></p> <p><i>¿Conclusiones? ¿Podemos confirmar la positividad del enfoque DUA también en nuestro contexto? ¿Podemos confirmar que es un enfoque que trae mejoras en las dinámicas profesionales analizadas en nuestra investigación?</i></p> <p>-DOCENTES: <i>seguramente sí, pero mejor con una participación de otros docentes de la escuela; involucrando a todos los docentes de la escuela; un enfoque para todos los docentes.</i></p>
--	---

En las intervenciones de este último grupo de docentes, surge una atmósfera clara de sinergia colectiva que también se aborda para involucrar a los otros docentes de la clase con muchas experiencias de enseñanza inclusivas positivas.

Los docentes expresaron gran aprecio por el enfoque DUA, invitando a una mayor participación de los otros docentes.

En general, la experiencia de los grupos de discusión, ha registrado una cantidad considerable de información valiosa que al analizar e interpretar los contenidos, muestra un claro cambio positivo en la actitud inclusiva hacia todos los estudiantes, una drástica reducción del lenguaje de etiquetado durante las discusiones, tanto que al final del curso, en particular en el segundo ciclo de reuniones, todos los grupos de docentes se expresaron casi exclusivamente con nombres y no con etiquetas como lo hicieron en las primeras reuniones, pero también las relaciones de colaboración mejoraron notablemente en comparación con los contrastes y con el actitud crítica de las primeras reuniones.

Por lo tanto, se cree que la profundidad de las opiniones y actitudes de los docentes, también estimulada por el debate continuo, los temas tratados y el intercambio de problemas, basados en un enfoque válido como el DUA, puede resaltar perspectivas de gran interés para esta tipología de herramienta educativa.

6.2.4 Diario de campo

En el mismo período escolar los docentes anotaron sus propias reflexiones en el diario de campo en forma individual, que fueron analizados manualmente uno por uno, aunque algunos no muy ricos en reflexiones. En general, los contenidos confirman, en gran parte de los docentes involucrados como se expresan en los *focus group*. En este sentido, muchos docentes han informado, además, tener dificultades para transcribir sus propias reflexiones en el diario de campo, por falta de tiempo.

El diario de campo, como herramienta introspectiva, de importancia fundamental para captar la esencia de las reflexiones personales de cada profesor involucrado en la investigación, ha representado un aspecto significativo de la experiencia. Como lo señalaron los docentes, se requirió mucho esfuerzo y tiempo que algunos de ellos no realizaron de manera continua, pero en general, en sus características esenciales, fue muy productivo.

Se entregó una propuesta de formato de diario de campo (Anexo V) a todos los docentes en octubre (n=81) y lo devolvieron en mayo (n=69), después de completar las actividades escolares; incluyendo pautas generales para completarlo, estructurado y dividido en dos partes básicas para el análisis personal y la reflexión sobre:

1. Actividades personales diseñadas y realizadas en su propia clase, también en colaboración con otros colegas, siguiendo las directrices del DUA, con reflexiones relacionadas con qué, cómo y con qué recursos se utilizaron, acompañadas de otras reflexiones dirigidas a resaltar aspectos positivos (puntos de fuerza), aspectos problemáticos (debilidades) y sugerencias;
2. Las reflexiones relacionadas con cualquier actividad colegial del equipo de enseñanza de la escuela, como consejos de clase, reuniones entre docentes de toda la escuela.

En esta parte, el profesor tuvo que observar y transcribir el comportamiento de los otros profesores en referencia a los campos de estudio de nuestra investigación, es decir, la percepción de inclusión, el lenguaje utilizado y la colaboración entre profesores.

Cada reunión o actividad, según las indicaciones compartidas, tenía que estar fechada y tenía que comunicar breves reflexiones que mostraban el aspecto documental de la experiencia profesional vista desde adentro y en profundidad por el docente que vivía la experiencia de primera mano.

Con respecto a las reflexiones de los docentes, vinculadas a las actividades personales diseñadas, planificadas e implementadas en el aula, de acuerdo con las sugerencias de las directrices del DUA, casi todas describieron actividades de enseñanza flexibles, en grupos, de laboratorios y creativas con el uso de múltiples metodologías, diferentes materiales y herramientas tecnológicas apropiadas, como lo sugiere ampliamente el enfoque DUA. No todos los diarios de campo se han completado en detalle y no todos los docentes han completado las reflexiones requeridas en todas sus partes.

Sin embargo, dada la gran cantidad de información recibida y que se debe analizar, se intentará optimizar extrayendo algunas transcripciones literales consideradas más significativas para los representantes de los diferentes grupos de enseñanza y para reflexionar sobre los diferentes campos/categorías de investigación que afectan nuestra investigación-acción.

Algunos docentes han sido muy breves en los contenidos, en cambio otros han especificado los diferentes puntos de control del DUA aplicados, destacando en detalle las fortalezas y debilidades. Siempre refiriéndose a las pautas y puntos de control DUA, los docentes expresaron lo siguiente:

Tabla 38. Testimonios docentes sobre enfoque DUA y puntos de fortalezas. Diario de campo.

Temas/categorías	Testimonios
Educación inclusiva y Enfoque DUA	<p><i>"El estudiante administra personalmente su trabajo, incluso los estudiantes TEA y NEE fueron capaces de producir [...]"</i></p> <p><i>"La información se vuelve más accesible y más fácil de asimilar"</i></p> <p><i>"Asociación de lenguaje-imagen: es una excelente técnica para trabajar en la comprensión [...] bien motivada y bien aceptada por los estudiantes y es de rápida administración y corrección "</i></p> <p><i>"El trabajo de investigación de unas imágenes y el uso del ordenador ha estimulado a algunos niños que usualmente muestran poco interés en el estudio"</i></p>

"La actividad ha creado un clima de aprendizaje pacífico incluso en aquellos alumnos que muestran poco interés y/o falta de apreciación"

"Todos los estudiantes participaron en la realización del proyecto. El compartir los objetivos y la participación de la clase en la planificación de la actividad ha creado un clima de colaboración en el aula "

"Una actividad estimulante y motivadora que permite a los estudiantes contextualizar el aprendizaje"(Greco).

"El estudiante muestra mucho interés en las actividades ... " (Sirna)

"El alumno se sintió motivado durante el examen en clase con su profesor curricular" (Asero)

"Implicación y participación activa en el aula" (Asero)

"Los estudiantes se sintieron motivados a usar palabras usadas diariamente en la alimentación" (Asero)

"Trabajo de grupo altamente inclusivo" (Davì)

"La experiencia del taller resulta siempre muy motivadora para todos los estudiantes" (Davì)

"se destaca la cooperación entre todos los estudiantes, refuerzo del aprendizaje y antagonismo saludable" (Lo Maglio)

"El alumno en un trabajo de iguales puede ser estimulado y contribuye sin vergüenza" (Lo Maglio)

"Participación total de la clase despertando su interés con palabras clave" (Lo Maglio)

"Interés y mayor estimulación para los alumnos a través de la visualización de imágenes" (La Mattina).

"Todos los estudiantes se sintieron atraídos por la posibilidad de hablar sobre los lugares donde viven [...] (Sauro)

"Los estudiantes apreciaron la interacción y el uso de imágenes" (Sauro)

"Los chicos aprendieron la actividad con facilidad y reconstruyeron las características resumidas en el mapa" (Sauro)

"El esquema guía apoyó la memoria de las reglas" (Sauro)

"Todos participaron con interés" (Sauro)

"El tema presentado a través del mapa conceptual fue accesible para todos, a nadie le resultó difícil entender el mensaje y ponerlo en práctica" (Grassia)

"La colaboración del profesor de apoyo fue fundamental" (Grassia).

"El trabajo grupal nos ha permitido desarrollar momentos positivos" (Grassia).

"Participación total de la clase" (Grassia)

"La subdivisión de la clase en grupos heterogéneos fue útil porque los chicos menos capaces fueron alentados y ayudados por los mejores" (Ligresti)

"Los chicos que hicieron una presentación ppt se han familiarizado más con este programa. Además, habiendo trabajado en grupo, tuvieron más estimulación "(Ligresti)

"El trabajo en grupo permitió a los chicos llegar a algunas conclusiones interesantes" (Cupperi)

"Los chicos se sintieron muy atraídos por la presentación del tema, interactuaron entre ellos y con el profesor ... (Cupperi)

"A los chicos les apasionaba el trabajo e identificaban las partes estudiadas en la realidad" (Cupperi)

"Activación de conocimientos previos y resumen de contenidos" (Barbagallo)

"Entusiasmo y aprecio por las actividades propuestas" (Barbagallo)

"Centrarse con la máxima atención..." (Stramondo)

"Son cada vez más expertos en participar en discusiones colectivas" (Stramondo)

"Con la prueba de verificación diversificada, los estudiantes han demostrado que saben cómo orientarse bien entre los conceptos, el acceso gratuito a las fuentes informáticas ha tranquilizado a los mejores y ha involucrado mayormente a los estudiantes de NEE" (Stramondo)

"Todos hicieron un producto final e incluso los estudiantes en dificultad estaban emocionados de poder expresar los conceptos aprendidos" (Stramondo)

"El método gráfico estimula a los alumnos a observar" (Stramondo)

"Fue muy útil una reflexión y una discusión en clase sobre películas ... es tanto un texto narrativo visual como una fuente de información y entrenamiento personal" (Prestianni)

	<p><i>"Trabajo en grupo: alumnos con necesidades educativas especiales han trabajado con tranquilidad" (Gorgone)</i></p> <p><i>"Estudiantes involucrados activamente en la actividad y animados a extraer conocimientos previos" (Caruso).</i></p> <p><i>"Los grupos heterogéneos se han vuelto activos para ayudar a los chicos en dificultad" (Caruso)</i></p> <p><i>"El aprendizaje cooperativo permite valorar a los estudiantes con dificultad y con diferentes habilidades" (Caruso)</i></p> <p><i>"La actividad del pequeño grupo integrado es útil para todos los miembros" (Maugeri)</i></p> <p><i>"La actividad de taller prepara a todos los estudiantes para investigar, comparar y encontrar soluciones personales para compartir con otros" (Maugeri)</i></p> <p><i>"El uso de la tecnología y los sitios de Internet le da la oportunidad de documentar en tiempo real y continuar la actividad personalizándola ... incluso Ottavio trabaja con gran interés " (Maugeri)</i></p> <p><i>"Las emociones negativas, presentes en los estudiantes en el curso de la lección tradicional, dan paso a las emociones positivas de nuestro taller multimedia, y preparan a los estudiantes para la creatividad, la inhibición de la lección frontal se reemplaza por la curiosidad, el alivio y el placer de aprender. " (Orlando)</i></p> <p><i>"La actividad práctica con el uso de múltiples medios de representación de información ha involucrado a los estudiantes directamente reunidos en un grupo, observando, actuando y describiendo" (Orlando)</i></p> <p><i>"La actividad fue dinámica y válida para la consolidación del conocimiento" (Orlando)</i></p> <p><i>"El taller y la actividad creativa han visto la participación y el compromiso de todos los estudiantes" (Orlando)</i></p> <p><i>"Es un trabajo que estimula la creatividad del alumno y consolida las habilidades lingüísticas" (Palumbo).</i></p> <p><i>"El trabajo grupal siempre une a la gente y estimula a los menos emprendedores a intervenir en el juego de las partes (Palumbo).</i></p> <p><i>"Los alumnos trabajan de forma independiente, ya no son sujetos pasivos sino protagonistas del aprendizaje, luego colaboran ..." (Palumbo)</i></p> <p><i>"Los grupos pequeños trabajaron bien ... (Sturiale)</i></p> <p><i>"El uso de la Pizarra Didáctica Multimedial ayuda a la concentración y la motivación" (Sturiale)</i></p> <p><i>"Incluso los alumnos con dificultades se han integrado bien y trabajan juntos con otros gracias a las búsquedas en internet y los dibujos " (Sturiale)</i></p> <p><i>"Los alumnos gracias al clima positivo creado en los últimos meses intervienen sin temor a cometer errores, incluso los más tímidos .." (Sturiale).</i></p>
--	---

Entre los puntos fuertes resaltados, ciertamente prevalece la idea de realizar actividades integradoras en grupos, enseñanza de laboratorio y tutoría, junto con uso de la tecnología y diferentes materiales.

La idea común que surge al analizar las reflexiones de los docentes de los diferentes contextos escolares es que la experiencia con el uso del enfoque DUA estimula un mayor interés y participación en las actividades propuestas en el aula, ayudando a crear entornos de aprendizaje más inclusivos e involucrando activamente a todos los estudiantes. Los docentes expresan explícitamente gran interés en actividades de enseñanza activa y actividades de colaboración entre los estudiantes, en una dimensión inclusiva efectiva también para aquellos que presentan dificultades.

Tabla 39. Testimonios docentes sobre enfoque DUA y dificultades. Diario de campo.

Temas/categorías	Testimonios
<p>Educación inclusiva Enfoque DUA</p> <p><i>Dificultades para crear grupos</i></p>	<p><i>"Necesitamos desarrollar la capacidad de autocontrol en los estudiantes. Mejorar los tiempos de organización [...]"</i></p> <p><i>"Los chicos aún no están acostumbrados a construir esquemas, a formular hipótesis para encontrar analogías o diferencias e, inicialmente, no todos pueden detectar lo que se requiere"</i></p> <p><i>"Necesitamos optimizar el tiempo para evitar caídas de interés y momentos de distracción"</i></p> <p><i>"Actividades que requieren cuidados en la fase de preparación".</i></p> <p><i>"La actividad requiere mucho tiempo, especialmente al principio"</i> (Greco)</p> <p><i>"Pocas oportunidades de trabajo cooperativo ofrecidas en el aula" (Asero)</i></p> <p><i>"El trabajo de grupo hubiera sido más interesante si hubiera (habido) un ordenador o tableta para cada estudiante" (Cupperi)</i></p> <p><i>"Quizás sería más rentable trabajar en grupos más pequeños" (Palumbo)</i></p> <p><i>"Dificultad de reelaborar adecuadamente los contenidos por parte de los estudiantes más débiles"(Barbagallo)</i></p> <p><i>"Tendencia a distraerse durante las actividades de laboratorio de algunos alumnos" (Stramondo)</i></p> <p><i>"En el trabajo en grupo es difícil mantener el silencio apropiado al contexto"</i> (Caruso)</p>
<p>Educación inclusiva Enfoque DUA</p> <p><i>Dificultades de organización tiempo e(y) espacio</i></p>	<p><i>"No todos los estudiantes pueden abrirse" (La Mattina)</i></p> <p><i>"Tiempos reducidos" (La Mattina)</i></p> <p><i>"El tiempo suficiente para la clase no es suficiente para los niños con dificultades" (Sauro)</i></p> <p><i>"El trabajo individual puede en algunos casos ser un punto de debilidad porque el estudiante en dificultad no puede completar el trabajo asignado" (Grassia)</i></p> <p><i>"Mucho tiempo en la preparación de la presentación ..." (Ligresti)</i></p> <p><i>"El tiempo no es suficiente para hacer un trabajo claro y eficaz para todos"</i> (Stramondo)</p> <p><i>"Tiempos de entrega cortos y estandarizados para todos" (Prestianni)</i></p> <p><i>"Falta de talleres adecuados para las actividades propuestas" (Maugeri)</i></p> <p><i>"Algunos estudiantes ocultos en el grupo se reclinan sobre el trabajo de los otros miembros en algunas fases de la actividad" (Orlando)</i></p> <p><i>"Falta poco tiempo ... a veces falta el momento de colaboración y participación en la fase operativa" (Palumbo)</i></p> <p><i>"Deberíamos crear nuevos espacios" (Palumbo)</i></p>

Mientras que, con respecto a las reflexiones sobre las dificultades, se destacan sobre todo la falta de tiempo suficiente, la dificultad inicial para crear, organizar y administrar las actividades grupales y la falta de hábitos de los estudiantes y otros docentes en un tipo de trabajo flexible y dinámico como al que se propone por el enfoque DUA.

Con respecto al análisis de las fortalezas y dificultades, destaca también la cronología de las reflexiones, en particular, la casi totalidad de los pensamientos transcritos en el cuaderno que informan sobre las debilidades que se incluyen en el primer período del

año escolar (octubre/diciembre), mientras que en el segundo período (enero/mayo) las consideraciones sobre las fortalezas prevalecen claramente y disminuyen hasta desaparecer por completo las reflexiones que llevan los puntos de debilidad.

Con respecto a esta evolución positiva, que también se registra en las otras herramientas de recopilación de información, informamos, en la tabla siguiente, un ejemplo del tiempo empleado por un docente, pero que en conjunto refleja el progreso de cada diario de campo individual.

Tabla 40. Diario de Campo. Ejemplo de evolución temporal de la situación del alumno con discapacidad severa.

Debilidades	Fecha	Fortalezas	Fecha
<i>“Actividad improvisada no programada</i>	28/10/15	<i>Actividad integradora y satisfactoria...</i>	25/01/16
<i>“Falta de un taller integrante”</i>	19/11/15	<i>Integración con los compañeros, participación en la actividad común</i>	28/01/16
<i>“Trabajo individual aunque desempeñado en clase”</i>	14/12/15	<i>Actividad de taller en el pequeño grupo que se ha gratificado mucho</i>	01/02/16
<i>“Comportamiento problemático del alumno”</i>	17/12/15	<i>Participación de todo el alumnado en una actividad común y sobre todo satisfactoria para el alumno D.</i>	03/02/16
.....	.....	<i>El alumno realiza una actuación delante de sus compañeros...está satisfecho.</i>	11/02/16
.....	.....	<i>Actividad integradora para la participación del alumno D. en la realización de un trabajo común</i>	16/02/16
.....	.....	<i>Actividad integradora que ha hecho que el alumno D. esté satisfecho con una evaluación en el registro escolar.</i>	15/3/16
.....	.....	<i>Actividad integradora: los alumnos realizan todos la misma tarea</i>	16/3/16
.....	.....	<i>El alumno D. trabaja con sus compañeros en un pequeño grupo</i>	13/4/16

.....	.....	Actividad integradora para facilitar el aprendizaje y promover la cooperación entre los alumnos	29/4/16
.....	.....	Actividad integradora: Todos los alumnos preparan la misma tarea y se preparan para alcanzar el mismo objetivo	09/5/16

Docente: Gemma, Misterbianco (CT)

En la tabla siguiente se presentan en orden cronológico algunas reflexiones de los docentes sobre las reuniones colegiales con otros docentes de la escuela.

Tabla 41. Reflexiones de los docentes. Diario de campo.

Temas/categorías	Testimonios
<p>Educación inclusiva y Enfoque DUA</p> <p>Reflexiones sobre la gestión de la inclusión</p>	<p>"El consejo de clase planea las intervenciones y estrategias que se aplicarán para la inclusión de un chico con discapacidad grave dentro del grupo clase y su participación en las lecciones" (Greco).</p> <p>"El profesor de apoyo propone actividades para integrar al estudiante discapacitado..." (Grassia).</p> <p>"Hemos definido juntos las estrategias para involucrar y apoyar a los alumnos en dificultad" (Stramondo).</p> <p>"Las medidas compensatorias y de eximición se han diseñado para toda la clase teniendo en cuenta que la multiplicidad de métodos permite a cada estudiante identificar el estudio y los métodos de trabajo que mejor se adapten a su propio estilo de aprendizaje" (Prestianni).</p>
<p>Educación inclusiva y Enfoque DUA</p> <p>Reflexiones sobre el lenguaje utilizado durante algunas reuniones colegiales</p>	<p>"Frente a una nueva clase y chicos completamente desconocidos, el consejo de clase ha preferido usar etiquetas para identificar a los jóvenes y acelerar la comunicación" (Prestianni).</p> <p>"El lenguaje utilizado no me pareció discriminatorio. No se dieron "etiquetas", pero se trabajó para identificar los caminos, las estrategias para alcanzar el objetivo que queremos alcanzar [...]" (Greco).</p> <p>"Se usó un lenguaje simple sin etiquetas" (Grassia).</p> <p>"lenguaje simple... sin esfuerzo de enriquecimiento lingüístico específico" (Stramondo).</p>
<p>Educación inclusiva y Enfoque DUA</p> <p>Reflexiones sobre la colaboración entre docentes</p>	<p>"Colaboración difícil: algunos colegas se han instalado en sus rincones y ninguno quiere salir" (Stramondo).</p> <p>"El consejo de clase ha sido proactivo y colaborativo. A propuesta del docente de apoyo, cada profesor respondió y colaboró en la planificación" (Greco).</p> <p>"La colaboración fue máxima por parte de todos los profesores" (Grassia).</p> <p>"Colaboración bastante buena" (Stramondo)</p>

	<p><i>"Excelente colaboración: repartimos el trabajo y enfocamos bien los puntos a desarrollar y en los que proponer iniciativas educativas" (Stramondo 3).</i></p> <p><i>"El consejo de clase se reunió de manera serena para comprender mejor las fortalezas y debilidades de la clase" (Prestianni).</i></p>
--	---

Con respecto al análisis de los contenidos referidos a las reflexiones durante las reuniones de los docentes, también notamos aquí pequeñas diferencias entre las primeras reuniones (inicio del año escolar) y las finales, con una evolución positiva evidente, especialmente en el segundo período del año escolar, del clima de colaboración entre docentes con referencia a nuestros campos de investigación.

En general, los docentes expresan un clima positivo tanto para compartir el concepto de inclusión como para la colaboración activa entre docentes en el diseño de intervenciones de inclusión específicas.

En general, el diario de campo, como herramienta para la práctica reflexiva, ha estimulado en gran medida la profundización de los temas principales de la presente investigación-acción y la aplicación concreta de las indicaciones de las directrices del DUA en el contexto del aula por parte de los profesores involucrados. Una herramienta muy exigente, pero si se utiliza con continuidad y profesionalismo específico, puede determinar una mejora sustancial en la práctica de la enseñanza inclusiva y en la dinámica relacional entre docentes y estudiantes.

6.2.5 El pensamiento de los docentes (Después de la investigación)

Las contribuciones posteriores, elaboradas por algunos docentes de las escuelas involucradas, representan el resultado de la experiencia directa de la investigación, llevada a cabo de manera operativa en el año escolar 2015/2016, en colaboración también con la cátedra de Pedagogía Especial (Profesora Catalfamo) del Departamento de Educación de la Universidad de Catania.

El proyecto de investigación, destinado a crear conciencia, promover y probar la aplicabilidad de los principios y pautas del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje en el contexto italiano, registró la participación voluntaria de las escuelas y los docentes del territorio.

A partir del análisis de los resultados de la experiencia, se cree que la aplicación de los principios y pautas del enfoque mencionado puede mejorar verdaderamente la enseñanza inclusiva, el lenguaje utilizado y la colaboración entre los docentes en la construcción de planes de estudio flexibles, inclusivos y accesibles para todos.

Las contribuciones, realizadas por jefes escolares y docentes de las escuelas de Ramacca, Acireale, Misterbianco, Bronte, Raddusa y Catania (todos municipios de la provincia de Catania), son la expresión de diferentes contextos, escuelas y clases y son el testimonio directo de los protagonistas de una experiencia significativa de inclusión escolar que enriquece el panorama de la cultura inclusiva en la escuela italiana. Experiencias que toman forma y que esperamos sean útiles para el debate actual, para la práctica inclusiva de todos los docentes, para mejorar la calidad de la formación de los docentes y para la organización de entornos de aprendizaje efectivos para cada estudiante.

En detalle, las contribuciones se solicitaron voluntariamente para documentar públicamente, en una conferencia internacional, la experiencia de conocimiento y la aplicación directa del enfoque DUA en cada contexto de referencia que participa en la investigación-acción, y para publicar en un texto específico de recopilación de actas de la conferencia según lo informado por los docentes de las escuelas participantes.

En particular, se pidió a los docentes de las escuelas que documentaran al menos una experiencia de enseñanza concreta, considerada significativa desde el punto de vista de la cultura inclusiva en la escuela y en la planificación curricular, siempre con referencia a las pautas propuestas por el enfoque DUA y de acuerdo con la siguiente información:

Título de la experiencia didáctica

Año escolar

Docentes involucrados

Contexto clase

Descripción de la actividad

Referencias DUA

Referencias bibliográficas

Conclusión

En este tipo de actividad documental de informe final concluyente participaron 6 grupos de docentes voluntariamente, representando los contextos de las escuelas participantes, con contribuciones escritas muy importantes y significativas tanto como testimonio directo de la experiencia cualitativa de investigación-acción, como ejemplo concreto de la aplicación de las pautas DUA incluso en nuestro territorio.

A continuación se muestra la lista de experiencias⁹ con las reflexiones y conclusiones de los docentes sobre experiencia con enfoque DUA.

Tabla 42. Reflexiones y conclusiones de los docentes sobre experiencia con el DUA.

Escuela	Título	Docentes	Opiniones extraídas
1.Acireale(CT) I.C. "Paolo Vasta"	La clase activa	Nunziata Di Vincenzo Pieralba Barbagallo Giuseppina Ligresti Maria Gloria Russo	"Esta forma innovadora de trabajo es ciertamente más exigente para el docente, pero al final los resultados satisfactorios obtenidos compensaron ampliamente la fatiga de la experiencia". "Lo que más importa en esta didáctica es que todos los estudiantes (buenos, menos buenos, con necesidades educativas especiales) se sientan

⁹En la obra coord. por la profesora Catalfamo (2017) se pueden consultar las experiencias presentadas durante la conferencia internacional del 10 de mayo de 2016 y publicadas por la editorial Erickson en 2017, titulado "Cultura inclusiva en la escuela y diseño curricular".

			<p><i>activamente involucrados y que cada uno de ellos contribuya de acuerdo con sus posibilidades.</i></p> <p><i>Aprender no significa solo acumular ladrillos de conocimiento, sino saber cómo integrarlos y movilizarlos en relación con ciertos contextos de la realidad.</i></p> <p><i>El conocimiento no debe ser materia inerte, encapsulada dentro de las asignaturas escolares, sino materia viva, para relacionarla con las experiencias de la vida y los problemas que plantea la realidad.</i></p> <p><i>Todo esto implica una planificación flexible de la enseñanza, no atribuible a un algoritmo predeterminado, sino a una investigación que se debe configurar y adaptar durante el trabajo, teniendo claro dónde queremos ir”(p. 170).</i></p>
2.Bronte	<p>Cada uno crece solo si es soñado.</p> <p>DUA para crecer juntos y modelos operativos de ayuda</p>	<p>Maria Magaraci</p> <p>Natalina E. Stramondo</p> <p>Rita Prestianni</p>	<p><i>“El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece a los docentes y estudiantes un apoyo válido para la inclusión de los estudiantes para mejorar todas sus capacidades posibles y permitir el alcance de las habilidades básicas necesarias y suficientes para poder enfrentar estudios en escuelas secundarias.</i></p> <p><i>En primer lugar, las buenas prácticas requieren una interrupción de la forma habitual de trabajar en la escuela (lo que privilegia casi exclusivamente la lección frontal al imponer a todos los estudiantes el mismo ritmo de trabajo, reforzando los marcos de tiempo útiles para llevar a cabo un trabajo e imponiendo una visión social de Clase desglosada por rangos de rendimiento en los que los estudiantes con NEE, TEA, ADHD y discapacidades permanecen en un nivel bajo. Estas clasificaciones ya no deben existir, en su lugar deben ser reemplazadas por personas con su potencial y su deseo de aprender.</i></p> <p><i>El docente está llamado a centrarse en las intervenciones más adecuadas (apelando a su fuerte capacitación profesional y a las actualizaciones y experimentaciones a través de la investigación de acción realizada durante su carrera escolar)”.</i></p> <p><i>“El esfuerzo del docente en la preparación de materiales útiles a una necesidad normalmente especial lo acostumbra a observar constantemente las dificultades de aprendizaje de todos los estudiantes y a comprender no solo sus necesidades sino también su potencial.</i></p> <p><i>Además, el docente adapta materiales, herramientas y estrategias de trabajo que enriquecen el conocimiento metodológico de la clase a partir del cual puede dibujar de forma independiente en el momento en que debe organizar y elaborar una tarea”(p. 182).</i></p>

3.Ramacca	¡Salvemos nuestra tierra!	Ornella Sipala Vita Anna Bonanno Salvatore La Spina Michela La Rosa Salvatore Stanganelli	<p><i>“La experiencia fue diseñada por todos los docentes de diferentes disciplinas (italiano, historia, geografía y tecnología) y de apoyo de manera transversal a clases abiertas verticales de acuerdo con los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la flexibilidad.</i></p> <p><i>La actividad puede definirse como positiva en general, con algunas fortalezas y debilidades naturales. El objetivo era capacitar a estudiantes expertos, conscientes de su propio aprendizaje, capaces de transformar nueva información en conocimiento significativo y útil.</i></p> <p><i>Sin lugar a dudas, las TIC y los lenguajes multimedia son herramientas flexibles que permiten eliminar las barreras de acceso a los procesos de aprendizaje, pero debemos prestar mucha atención a su uso correcto.</i></p> <p><i>Un uso indiscriminado, que no procede de la perspectiva de valorar las diferencias, es bastante inútil y limitante, por lo que, en ciertos casos, frustra el objetivo del aprendizaje correcto”(p. 166).</i></p>
4.Raddusa	La aventura del mito ¡Vamos de compras todos!	Concetta Allegra Alessandra Sauro Venera Greco	<p><i>“Creemos que la experimentación de la aplicación de las pautas DUA en el diseño didáctico ha sido útil por dos razones. La primera se refiere a la reflexión inicial sobre la actividad docente que se va a proponer, que nació de la intención de involucrar activamente a todos los alumnos en una lección, que a menudo resulta bastante difícil desde el punto de vista de la participación con problemas significativos en el aprendizaje.</i></p> <p><i>Refiriéndonos a los diversos Principios y Pautas, encontramos ideas útiles para concebir la lección de manera inclusiva, al menos en nuestras intenciones.</i></p> <p><i>La utilidad del método se mostró, en segundo lugar, en la fase de diseño, ya que compartimos el razonamiento y las decisiones y dividimos las tareas.</i></p> <p><i>La aplicación del DUA ayuda al docente a alcanzar el objetivo principal de la educación, transformar a los estudiantes principiantes en estudiantes expertos, y proporciona las líneas esenciales para comprender cómo crear un diseño que sea válido para todos y que satisfaga las necesidades educativas de todos.</i></p> <p><i>Solía aplicar este principio de manera inconsciente o instintiva, pero esta investigación me ayudó a reflexionar más sobre mi acción didáctica y mis elecciones y estrategias para involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje.</i></p> <p><i>Cada una de mis actividades ha sido el resultado de una investigación cuidadosa de los materiales que se enviarán y de la documentación. A menudo me he comparado con otros colegas sobre cómo debería estructurarse una lección inclusiva, en referencia a los Principios y Pautas del DUA.</i></p> <p><i>También se revisaron y analizaron los métodos utilizados en el aula a la luz de lo que el DUA propone y alienta a poner en práctica”(p. 190).</i></p>

5.Misterbianco	¿Cómo enseñar en una escuela inclusiva!	<p>Giuseppina Licciardello</p> <p>Santina Maria Gemma</p> <p>Maria Fiorito</p>	<p><i>“El programa de investigación-acción DUA, llevado a cabo en el año escolar 2015/2016, dio la oportunidad a los docentes participantes para reflexionar sobre los métodos de enseñanza más efectivos que se adoptarán en la escuela de inclusión.</i></p> <p><i>Llevar a cabo una actividad educativa inclusiva para nosotros ha significado diseñar una experiencia de aprendizaje accesible para toda la clase, teniendo en cuenta las necesidades de capacitación de todos y las peculiaridades de cada uno.</i></p> <p><i>Gracias a los Principios y Pautas del DUA, fue posible diseñar e implementar en clase intervenciones didácticas, lo que hizo posible personalizar el aprendizaje y fomentar la participación de todos los estudiantes en la actividad común.</i></p> <p><i>La personalización del aprendizaje se alcanzó mediante la flexibilidad didáctica, a través de la oferta de alternativas tanto para la adquisición como para la devolución del conocimiento.</i></p> <p><i>Esto fue una ventaja para todos los estudiantes, más allá y sin resaltar ningún tipo de etiqueta. Además, el enfoque DUA, al promover la colaboración en el grupo de clase, ha permitido combinar la búsqueda de objetivos cognitivos con el desarrollo de habilidades sociales, favoreciendo la creación de un clima positivo de intercambio y acogida hacia la diversidad vista como un recurso que enriquece .</i></p> <p><i>Finalmente, este enfoque estimuló una reflexión seria sobre las prácticas de enseñanza adoptadas entre los profesores de clase, orientándolos a responder adecuadamente a las necesidades de formación de todos los estudiantes, respetando su singularidad subjetiva” (p. 174).</i></p>
6.Catania	¿Cambiemos el lenguaje!	<p>Salvatore Impellizzeri</p> <p>Stefania Palumbo</p> <p>Rosa Orlando</p> <p>Rosa Maugeri</p>	<p><i>“Se siguieron los principios y las pautas del diseño del plan de estudios del DUA, que ofrecen diferentes formas de personalizar la visualización de la información, utilizando múltiples medios de comunicación, variando los métodos de respuesta y la gestión de la actividad realizada.</i></p> <p><i>El objetivo era optimizar la elección individual y la autonomía de los estudiantes, promover su colaboración e inclusión en grupos de trabajo con un compromiso de tutoría. Valorar las expectativas y creencias que optimizan la motivación ha sido el principal objetivo del trabajo propuesto a los niños.</i></p> <p><i>La pregunta que se hizo el equipo de trabajo de los docentes fue si la tradición debería dar paso a la enseñanza innovadora tout court. Se estableció que la asignatura se convierte en un problema solo en el caso de que no se tenga en cuenta la participación de los alumnos en los objetivos de capacitación programados. Ambos son decisivos si se adaptan a las necesidades educativas específicas de los niños de vez en cuando, enriqueciendo su potencial y</i></p>

			<p><i>satisfaciendo la curiosidad natural del conocimiento.</i></p> <p><i>Promover alternativas, flexibilidad e interés en la construcción de experiencias educativas ha resaltado la utilidad práctica de proponer formas múltiples de presentación, acción, expresión y participación en la educación actual” (p. 178).</i></p>
--	--	--	---

Con referencia específica a nuestros campos de investigación, nuestro tema general (educación inclusiva y DUA) y nuestras tres categorías principales (Inclusión y DUA; Lenguaje y DUA y colaboración y DUA), los grupos de docentes considera esta forma de trabajo “innovadora, que implica una planificación flexible de la enseñanza más exigente, pero al final los resultados satisfactorios obtenidos compensaron ampliamente la fatiga de la experiencia” (grupo de Acireale).

En particular, como destaca el grupo de Bronte, “el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece a los docentes y estudiantes un apoyo válido para la inclusión, donde “el docente adapta materiales, herramientas y estrategias de trabajo que enriquecen el conocimiento metodológico de la clase”.

De las contribuciones también surge que las TIC y los lenguajes multimedia son herramientas flexibles que permiten eliminar las barreras de acceso a los procesos de aprendizaje, pero debemos prestar mucha atención a su uso correcto (grupo de Ramacca).

Muy interesante la reflexión compartida del grupo de Raddusa, que muestra cómo “la aplicación del DUA ayuda al docente a alcanzar el objetivo principal de la educación, transformar a los estudiantes principiantes en estudiantes expertos, y proporciona las líneas esenciales para comprender cómo crear un diseño que sea válido para todos y que satisfaga las necesidades educativas de todos. Además ayuda a revisar y analizar los métodos utilizados en el aula a la luz de lo que el DUA propone y alienta a poner en práctica”, a reflexionar sobre los métodos de enseñanza más efectivos que se adoptarán en la escuela de inclusión y a “diseñar e implementar en clase intervenciones didácticas personalizadas mediante la flexibilidad didáctica propuesta de enfoque DUA”(grupo de Misterbianco).

Por último, el grupo de Catania destaca la característica del DUA “de promover alternativas, flexibilidad e interés en la construcción de experiencias educativas (y de igual forma) ha resaltado la utilidad práctica de proponer formas múltiples de presentación, acción, expresión y participación en la educación actual”.

En general, todos los aportes obtenidos pueden considerarse elementos complementarios significativos de las conclusiones finales de toda la investigación.

Las intervenciones resaltaron la naturaleza positiva de las pautas DUA, en clases heterogéneas con la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o en condiciones de discapacidad (incluso graves). Todos los docentes declararon que las actividades se diseñaron conjuntamente, y en todas se utilizó un lenguaje inclusivo fluido considerado mucho más incluyente por parte de todos los participantes de este proyecto de investigación-acción.

Esta última experiencia de intercambio fue muy importante para todos los grupos de maestros que han participado activamente en la investigación y, sobre todo, porque se ha realizado un trabajo de enseñanza inclusivo útil para la práctica profesional de la enseñanza frente a otros docentes.

Capítulo 7

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

CONCLUSIONES

A la luz de lo que se ha explicado en los capítulos anteriores, en particular, en la parte teórica sobre las numerosas reflexiones de la evolución del concepto de discapacidad, el concepto de inclusión y los resultados generales de la investigación, en este capítulo se presentan las conclusiones, limitaciones y perspectivas de un trabajo de campo muy exigente, difícil pero lleno de satisfacciones profesionales.

En el debate actual, la educación inclusiva pasa por diferentes niveles de interés científico, social y ético que involucran al ser humano en el desarrollo de la práctica educativa en toda su complejidad.

El nuevo paradigma de inclusión se entiende como un proceso dinámico que puede percibirse como una imagen reticular multicolor, que involucra personas y contextos, como la variabilidad de la condición humana, presencia constante que atraviesa nuestro campo existencial.

En esta dimensión, tal vez, ha llegado el momento de considerar la educación inclusiva con una nueva mirada en la que estrategias, enfoques y modelos merecen la atención adecuada, desde una visión internacional compartida, que empuja hacia un paradigma de inclusión en cuyo centro se sitúa la persona que aprende, inmersa en su propio universo de necesidades educativas personales, de respeto y de derechos humanos que necesitan una aceptación absoluta e incondicional, mejorando cada peculiaridad individual en la escuela ordinaria, erradicando una contaminación total de la didáctica desde la perspectiva de la necesidad especial excluyente. Tal vez, ha llegado el momento de un encuentro entre personas, lugares e ideas, para derribar los límites estructurales, las barreras y reducir las distancias mentales al fin de compartir investigación y pasión, compartiendo específicamente una filosofía de pensamiento inclusivo, el DUA, como un enfoque válido que contribuye a construir apoyos facilitadores para los educadores de hoy y de mañana, sobre todo para el desarrollo armónico y global de todos los estudiantes hasta el aprendizaje sin límites que propone el CAST). Un enfoque que intenta *educar a los educadores* (Morin, 1997) para pensar y reflexionar en profundidad, en particular, sobre el hecho de que la discapacidad y la

inclusión son conceptos evolucionados, que a menudo chocan frente a la rigidez del contexto en el que vivimos, de todo lo que pensamos y planeamos para sujetos estándar, dejando cada vez más estudiantes al margen, clasificando la normalidad con una visión estrecha y limitada y lejana de la realidad que caracteriza la diversidad de la naturaleza humana.

Desde este punto de vista se cree que la educación inclusiva moderna necesita estudiar el potencial del enfoque del DUA no solo como innovación estratégica del momento, sino como estructura formativa en la base de cada proceso de aprendizaje enseñanza, por cuanto se “apoya firmemente sobre unos valores éticos de la igualdad de oportunidades y la equidad” (Ianes y Cramerotti, 2016, p. 21).

En el centro del pensamiento del DUA está la premisa de que a menudo el currículum es discapacitado, no es flexible, establece barreras y, en consecuencia, obstaculiza más que facilita experiencias eficaces de aprendizaje óptimas para la variabilidad de los estudiantes que se encuentran en nuestras clases. (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Por lo tanto, nos enfrentamos a un cambio de perspectiva en una dirección inclusiva, una fractura ideológica que plantea preguntas que son internas, a veces irritantes, que constantemente nos interrogan sobre lo que pensamos, planificamos y realizamos en la escuela y en la sociedad de hoy y en las que vendrán.

Interesantes puntos de reflexión que nos llevan más allá de lo que aún no se ve, hacia *una gran visión* (Alba Pastor, 2012) que desde la base de los tres principios del DUA, desarrollados a partir de los avances de la neurociencia y las tres redes neurales activadas durante los procesos de aprendizaje (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes emocionales); y por las conexiones con las principales teorías psicopedagógicas modernas como se ha señalado en el texto, amplían el campo de visión y la acción educativa con pautas, puntos de control y sugerencias prácticas para diseñar e implementar diseños didácticos desde una perspectiva incluyente para lograr que sean accesibles para todos. Una gran visión, un enfoque educativo que junto a la innovación tecnológica representa un reto importante para la escuela inclusiva que nos falta todavía. Una nueva visión que estimula la creatividad intrínseca de cada docente (Ianes y Cramerotti, 2016) y garantiza flexibilidad y equidad en la oferta formativa,

que se puede personalizar sobre la base de las capacidades y necesidades de cada estudiante, solo y exclusivamente por su condición de ser alumno y nada más.

El DUA plantea preguntas, a veces sacude, destruye el procedimiento lineal del camino común de muchos docentes, pero al mismo tiempo reestructura, genera y regenera la fuerza del aprendizaje (Robinson y Lou, 2016) donde los buenos docentes, aun sabiendo que no tienen el control total sobre todo el proceso educativo, crean continuamente las condiciones óptimas del aprendizaje para todo el alumnado. Robinson, en su libro “Escuela creativa”. destaca que “los docentes cualificados y expertos desempeñan cuatro papeles principales: involucran, proporcionan herramientas, tienen expectativas y crean condiciones” (p. 126) y, además, “los docentes expertos adaptan de manera constante sus estrategias a las necesidades y a las posibilidades del momento. La enseñanza eficaz es un proceso de continua adaptación, evaluación y respuesta a la energía y a la participación de los estudiantes” (p. 128).

Las reflexiones de Robinson y no solo, encuentran un terreno fértil en la filosofía del enfoque DUA, ya que las pautas desarrolladas por los investigadores de CAST (2008, 2011 y actualizadas en 2018) continuamente indican opciones, implicaciones, y multiplicidades en las elecciones didácticas, confirmando que no hay solo un medio, instrumento o una estrategia óptima para todos y, por lo tanto, proponer flexibilidad ahora se hace necesario para una escuela creativa e inclusiva como debería ser.

Este trabajo, a partir de la ideación, pasando por el diseño hasta la realización, en todas sus fases, ha tratado de analizar, identificar y compartir temas educativos emergentes, junto con los docentes, para formular objetivos y hacer preguntas que necesitan ser respondidas.

El objetivo fundamental de este trabajo, como se ha dicho, se centra en analizar el potencial del DUA como herramienta operativa para la mejora de la educación inclusiva, y describir su impacto a través de la formación docente en este modelo, en su práctica reflexiva, en el lenguaje educativo menos discriminatorio y en un cambio de cultura hacia un modelo más inclusivo.

En la práctica, esta investigación, vivida como un proceso creativo de descubrimiento, en particular, intenta dar respuestas concretas a las siguientes preguntas:

Pregunta 1.

¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían mejorar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva para todos los estudiantes?

Considerado el objetivo fundamental, la respuesta a esta primera pregunta trae consigo el significado más amplio y transversal de toda experiencia, para representar el alma de la investigación con sus profundas reflexiones, opiniones y actitudes de los docentes involucrados.

El análisis e interpretación de los resultados surgieron de las tres herramientas principales de investigación (cuestionario, grupo de discusión y diario de campo), acompañado con notas y reflexiones personales del formulario de observación del participante, que muestran una evolución tendencialmente positiva de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva para todos los estudiantes.

A partir de la primera reunión y del análisis del cuestionario inicial, los datos ponen de manifiesto una primera tendencia de los docentes al debate contrastante y a la expresión de juicios y opiniones críticas hacia una verdadera acogida y valorización de cada estudiante, incluso la presencia de estudiantes con discapacidades severas en la clase ordinaria.

Una actitud, de hecho, bastante aceptable desde el punto de vista teórico, ya que casi todos los docentes expresaron compartir totalmente la idea de que la escuela ordinaria debería acoger a todos los estudiantes, si bien puede ser cuestionable en cuanto a las dificultades en el manejo concreto de situaciones complejas o casos de discapacidad severa.

Los docentes, en los primeros meses de la investigación, aunque mostraron una conciencia plena de la importancia de las características personales de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, reconociendo que todavía no se ha utilizado un enfoque

compartido válido entre todos los docentes, curriculares y de apoyo, en el diseño de currículos inclusivos para todos los estudiantes, expresaron un claro sentido de malestar estructural, organizativo y de capacitación en el contexto escolar de referencia.

En el segundo periodo, considerados cuidadosamente los datos recopilados del cuestionario final y de las herramientas de reflexión colectiva (grupo de discusión), individual (diario de campo) y de los informes finales del grupo, surgen desarrollos interesantes de un cambio sustancialmente positivo en la actitud hacia la educación inclusiva de todos los estudiantes, que muestra, de hecho, un esfuerzo apreciable para eliminar obstáculos al aprendizaje, fomentar la participación de todos los alumnos, activar múltiples estrategias diversificadas y para considerar la DUA como un enfoque válido para lograr caminos de inclusión educativa efectivos para todos.

Pregunta 2.

¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían mejorar la comunicación y la colaboración entre docentes en el diseño curricular inclusivo para todos los estudiantes?

Con respecto a la segunda pregunta, aunque se observa algún desacuerdo común con respecto a la dinámica relacional, la mayoría de los docentes expresaron un juicio positivo en la mejora de las relaciones de colaboración, especialmente entre los docentes que participaron directamente en la investigación, y en consideración a lo que surgió del análisis de los datos y las reuniones iniciales. Los datos muestran que, para la mayoría de los docentes que participaron en la investigación, la colaboración entre docentes, en la planificación compartida de planes de estudios inclusivos, en la gestión de clases y en el entorno de aprendizaje del contexto de referencia, es más eficaz.

Al analizar e interpretar todos los datos del primer y segundo ciclo del grupo de discusión, según lo registrado en las notas, en los diarios de campo individuales y especialmente en los informes finales de los grupos pequeños que representaban los diferentes contextos, surge que todos los docentes han diseñado y llevado a cabo juntos, la mayoría de las actividades educativas, registrando resultados positivos en el clima general de la clase e involucrando activamente a todos los alumnos.

Entre las dificultades indicadas, sin embargo, emergen situaciones de contraste en la forma de pensar de los docentes que no participan activamente en la investigación y, por lo tanto, no comparten el mismo enfoque.

Pregunta 3.

¿El conocimiento y la aplicación del enfoque DUA podrían reducir el uso del lenguaje de etiquetado, potencialmente negativo para los alumnos?

Esta pregunta ha sacado a la luz y cuestionado un amplio y muy particular debate entre los docentes, destacando, aunque solo una minoría de ellos, las dificultades de la eliminación total de etiquetas tanto en el contexto formal como en el informal y aunque están conscientes de las influencias negativas en los procesos de aprendizaje y en la socialización, creen que las etiquetas pueden ser útiles bajo algunos aspectos.

Algunos de ellos, también consideran apropiado etiquetar porque está vinculado a la protección y protección específica de la persona con necesidades educativas especiales, ya que activan recursos adicionales y herramientas de personalización específicas.

Otros sostienen que el etiquetado es requerido por los documentos oficiales y la burocracia de la inclusión y otros docentes aún creen que el contexto escolar, la sociedad y la comunicación, en general, están acostumbrados a la categorización y que por lo tanto no estamos preparados para este tipo de cambio.

Respecto a la respuesta concreta de la pregunta específica, a analizar e interpretar los resultados anónimos del cuestionario y los datos recopilados por los instrumentos identificadores en los grupos de discusión, en los diarios de campo y en el formulario de observación personal, a lo largo de toda esta experiencia, podemos confirmar la presencia de una mejora en términos de reducción del lenguaje de etiquetado por parte de la mayoría de los docentes involucrados, con cambios en la comunicación obvios, incluso en aquellos docentes inicialmente más críticos, en una dirección inclusiva desde el comienzo del camino hasta el periodo final.

Signo apreciable de un trabajo de reflexión personal y colectivo, que animó discusiones productivas hacia una reducción sustancial del lenguaje de etiquetado tanto en la forma de comunicación verbal como en la escrita.

Desde este punto de vista, muchos docentes han expresado la idea y la voluntad concreta de reducir y eliminar todas las formas de etiquetado en los contextos de referencia, un testimonio que, tal vez, represente un camino que pueda lograrse con

una cierta formación y con la ayuda de un enfoque compartido por todos como es el DUA.

En general, la investigación muestra como el reto de la educación inclusiva para todos, en la escuela ordinaria, tiene que ser, ante todo, un valor compartido proyectado hacia un horizonte de sentido, relacionado con el respeto y la valoración de la persona en su globalidad existencial y que los docentes, a través de la utilización de un enfoque orgánico y sistemático como el DUA, sensible a la variabilidad de los individuos, pueden mejorar profesionalmente y co-diseñar intervenciones eficaces en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante.

Considerando toda la experiencia de investigación y todas las herramientas utilizadas y analizadas, podemos confirmar, aunque con los límites y las dificultades que han surgido, que el enfoque DUA ha contribuido a mejorar la práctica didáctica inclusiva de la mayoría los docentes, curriculares y de apoyo, que han participado en el estudio, en las actitudes hacia la inclusión, en la potencial reducción de un lenguaje de etiquetado y en las relaciones de colaboración, determinando en consecuencia un bienestar sustancial en el entorno de aprendizaje a favor de todos los estudiantes y(de) todos los docentes

DIFICULTADES

Como ya se mencionó, la presente investigación se realizó en un momento histórico particular de gran debate, con temas complejos. Se diseñó junto con los docentes involucrados, con un compromiso de tiempo muy alto, con la utilización de instrumentos para la recogida de información cualitativa y con la organización de diferentes grupos de docentes, surgiendo dificultades para la estructuración definitiva del plan de investigación y para la recolección de datos.

Especialmente para la recopilación y el análisis de datos cualitativos, tal vez debido a la gran cantidad de docentes de las diferentes escuelas en el área territorial, lo cual requirió un compromiso temporal muy significativo que quizás no nos permitió captar todos los detalles de una manera óptima.

No hay duda de que para esta parte de la investigación los datos pueden presentar restricciones debido a las herramientas de detección, pero sin embargo, fue posible recopilar opiniones e ideas de diferentes docentes, identificando así algunos temas importantes que pueden constituir los contenidos de otra investigación cualitativa futura.

Acerca de los docentes, algunos encontraron dificultades de intercambio del enfoque DUA con otros colegas en la clase que no participaron en la investigación. Y entre las motivaciones más recurrentes se reportó el hecho de no estar listos todavía para este tipo de enfoque, que es un enfoque complicado de aplicar en nuestra realidad, o que muchos elementos mencionados en el enfoque ya muchos docentes los utilizan en sus actividades de una manera ordinaria.

LIMITACIONES

Toda la investigación ha sido una experiencia muy intensa e interesante, todos los elementos de las dificultades representan posibles limitaciones que deben tenerse en cuenta y que nos hacen reflexionar sobre la mejora de la calidad de la investigación futura en este campo y con este tipo de enfoque.

En particular, entre las limitaciones a destacar para el tipo de investigación, el número de profesores participantes es bastante alto, para una gestión óptima de los datos cualitativos. Para futuras experiencias vale la pena concentrar las actividades de investigación con un número limitado de participantes activos y con pocas herramientas de encuesta.

PERSPECTIVAS

Con respecto a las perspectivas, es importante subrayar que en la actualidad, la importancia de los temas tratados y las razones para su uso en las prácticas profesionales, nos comprometen a replicar este tipo de estudio en diferentes contextos y tiempos, quizás enfocándonos mucho más en la cantidad y el tipo de escuelas y docentes que participarán.

En general, el enfoque DUA, junto a un completo replanteamiento de mayor flexibilidad organizativa de los contextos escolares y del diseño curricular, de todos los docentes, merece una seria profundización también con una población más amplia y en los diferentes órdenes escolares.

Un enfoque que confirma una potencial positividad y validez para una didáctica realmente inclusiva en los contextos formativos y que podría representar la base formativa del profesorado, solo co-diseñando y co-realizando juntos una didáctica eficaz entre docentes curriculares y especializados de apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acrey, C., Johnstone, C., & Milligan, C. (2005). *Using Universal Design to Unlock the Potential for Academic Achievement of At-Risk Learners*. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 22–31.
- Agamben, G. (2011). *Che cos'è il contemporaneo e altri scritti*. Milano: Nottetempo.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Bruselas.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, (2012). *Perfil profesional del Docente en la Educación Inclusiva*. Bruselas.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2013). *ICT4I - Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Inclusión – Avances y oportunidades en los países europeos*. Bruselas.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva*. Bruselas.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). *Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015*, in *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v16 n3 p39-56. doi: 10.14434/josotl.v16i3.19295
- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Actas Congreso DEA-Tecno NEET Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia.
- Alba Pastor, C. y Zubillaga Del Rio, A. (2012). *De la accesibilidad de las tecnologías a la educación accesible: Aportaciones del Diseño Universal para el aprendizaje*. Actas de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad. Salamanca:INICO.
- Alba Pastor, C., Zubillaga, A., y Sánchez Serrano, J.M. (2015). *Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Alba Pastor, C. (2016). (Coord.). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aprea, V. (2003). *Inserimento e integrazione della persona handicappata a scuola*, en *l'integrazione scolastica e sociale*, 2(1), 35-41
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz Sánchez, P. (2006). *Educación en una escuela común y diversa en el siglo XXI*. En Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'escola que inclou (pp. 83-100). Torrent: Ajuntament.

- Arnaiz Sánchez, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Revista de Innovación Educativa, 21, 23-35.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n° 1, pp. 25-44.
- Azorín Abellán, C., y Arnaiz Sánchez, P. (2013). *Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje*. Tendencias Pedagógicas, 22, 9-30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039> [05/6/19].
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. y Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: De Agostini scuola.
- Baldry, A. C. (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carocci.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Barone, G. y Vecchio, G. (2012). *Il diritto all'istruzione come diritto sociale*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Bauman, Z. (2003). Entrevista di Luciano Minerva, RaiNews24.
https://www.libriantichionline.com/divagazioni/zygmunt_bauman_penso_cosa_piu_eccitante_sia_disaccordo [05/6/19]
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Benton-Borghi, H. B. (2013). *A Universal Design for Learning (UDL) Infused Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Practitioners' Model Essential for Teacher Preparation in the 21st Century*, in Journal of Educational Computing Research, Vol 48, Issue 2, pp. 245 – 265.
- Blanton, L. P. y Pugach, M. C. (2007). *Collaborative programs in general and special education: An action guide for higher education and state policy makers*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Booth T. e Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. (Trad. de F. Dovigo). Trento: Erickson.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. (Trad. de F. Dovigo). Roma: Carocci
- Brand, T. S.; Favazza, A. E. y Dalton, E. M. (2012). *Universal Design for Learning: A Blueprint for Success for All Learners*. Kappa Delta Pi Record, 48:3, 134-139.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: JosseyBass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.
- Buono, S. y Zagaria, T. (2003). *ICF – Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. “Ciclo Evolutivo e Disabilità”, vol. 6, n. 1, 2003, pp. 121-141.

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. y Ianes, D. (2005). *Quale Qualità dell'integrazione scolastica: dimensioni e indicatori*. http://cdhs.racine.ra.it/formazione/archivio/as_04-05/convegno_05/canevaro-janes.pdf [04/6/2019].
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (Coord.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo L, Ianes D. y Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Carlini, A. (2013). *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia: Modelli, risorse e strumenti per una didattica inclusiva*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Carlini, A. (2015). *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- CAST, Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA.
<http://www.cast.org/> - <http://udlguidelines.cast.org/> [10/6/19].
- Catalfamo, A. (2012), *Il mal di scuola degli adolescenti. Problemi e riflessioni*. Catania: C.U.E.C.M.
- Catalfamo, A. (a cura di), (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggerimenti e proposte*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A. y Argentin, G. (Coord.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Coggi, C. Y Ricciardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. y Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Coyne, P.; Pisha, B.; Dalton, B.; Zeph, L. A. y Smith, N. C. (2012). *Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities*. Remedial and Special Education, v33 n3 p162-172.
- C.M.S.I., Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2010).
<http://www.itu.int/pub/D-IND-WTDR-2010/en> [04/6/2019]
- Comisión Europea, (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Apertura de la educación: Docencia y*

- aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos. Bruselas.
- Comisión Europea (2010a). *Un'agenda europea digitale*. Bruselas.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF> [03/6/19].
- Comisión Europea (2010b). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas.
- Contesini S. (2016). *La pratica riflessiva*. En Rivista Formazione & Cambiamento, Reflective Management n. 4.
<http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/4-reflective-management/87-gli-articoli/571-la-pratica-riflessiva> [05/6/19]
- Coonan, C. M. (2000). *La ricerca azione*. Venezia: Università Ca'Foscari.
- Cottini, L. y Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Council for Exceptional Children (eds.). (2005). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. Upper SaddleRiver, NJ: Pearson Prentice Hall.
- CUD (2016). *The Center for Universal Design. Environments and products for ALL people*. College of Design, North Carolina State University. <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/> [06/6/2019]
- D'Alessio, S.; Medeghini, R.; Vadalà, G. y Bocci, F. (2015). En *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, de Di Nuovo, S. y Vianello, R.; (Coord.). Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Edizione italiana 1986. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heat.
<http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> [08/6/19].
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Edizione italiana 2014. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of the reflective thinking to the educative process*. Boston; New York : D.C. Heath and Company.
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2012). *Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 26(3), 195–220.
- D'Agnese, V. (2016). *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, En Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 81-98. <https://rpd.unibo.it/article/view/6214/5981> [05/6/2019].
- D'Alonzo, L. (2014). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Davis, L.J. (2013). *The disability studies reader*. New York: Routledge.

- De Cock, G.; Wibault, B.; Paquay, L. (2006). *Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle: des modèles à construire...* en J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesne & C. Garant (Dirs.), "Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?". In: Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Vol. 108, p. 25-44 (2006).
- De Mauro, T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. (Edizione digitale, 2015). Roma/Bari: Laterza.
- Di Nuovo, S. y Vianello, R.; (a cura di). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- Di Santo, R. (2013). *Sociologia della disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson
- Dovigo, F. (2014a). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2014b). *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitativo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Edyburn, D. L. (2005). *Universal design for learning*. Special Education Technology Practice, 7(5), 16-22.
- Edyburn, D. L. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten prepositions for new directions for the second decade of UDL*. Learning Disability Quarterly, 33(1), 33-41.
- Ebbut, D. (1985). *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles*. In: Burgess R.G. (ed.). (1985). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.
- Fabbri, L. (2001). *La costruzione delle identità pedagogiche e didattiche. Processi di ermeneutica formativa*, in Fabbri L., Rossi B., *La formazione del sé professionale*, Milano: Guerini.
- Faggioli, M. (2010). *Tecnologia per la didattica*. Milano: Apogeo.
- Fedeli, C. M. (2008). *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Roma: Aracne.
- Ferrari, L. (2011). *Handicap e tecnologie: quale connubio? L'esperienza del corso di Tecnologie per la riduzione dell'handicap*. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2011), 6, 1 – Didattiche. Teorie, ambienti e strumenti. <https://rpd.unibo.it/article/view/2185/1572>.
- Ferrari, L. (2012). *Modelli didattici per l'inclusione: alcuni risultati dal progetto "Learning for all"*. TD Tecnologie Didattiche, 20 (3), pp. 185-190.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Soveria Mannelli (CA): Rubbettino.
- Fischer, L. (2002). *Gli insegnanti: ruolo e formazione*, en Ribolzi, L., *Formare gli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*, in British Educational Research Journal, 37/5, 813-828, DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Florian, L. (2013). *Preparing Teachers to Work with Everybody: a curricular approach to the reform of teacher education*, FORUM, 55(1), 95-102. <http://doi.org/10.2304/forum.2013.55.1.95>.
- Forlin, C. (2001). *Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers*, Educational Research, 43:3, 235-245, DOI: 10.1080/00131880110081017.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. (Trad. italiana de Bimbi, L., 2002). Torino: EGA Editore.
- Frega, R. (2012). *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma*, in Bresciani P.G., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli
- Frabboni, F. (2013). *La fenomenologia della ricerca educativa*. En Baldacci, M. y Fabbroni, F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: De Agostini scuola.
- Galliani, L.; Costa, R y Varisco, B. (1999). *Le tecnologie educative*. Lecce: Pensamultimedia.
- Gallo, B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Esselibri.
- García-Campos, Canabal y Alba-Pastor (2018). *Executive functions in universal design for learning: moving towards inclusive education*, International Journal of Inclusive Education. DOI: 10.1080/13603116.2018.1474955.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Gardner, H. (2013). *Formæ mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaspari P.; De Anna L. y Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E. y Mazzocut S. (2017). *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research, 18(X), pp. 145-162.
- Ghione, V. (2010). *Gli insegnanti come "professionisti riflessivi"*, en Psicologia Scolastica Vol. 9, num. 2, Fiera & Liuzzo Group, Roma.
- Gibbs Graham, R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Graden, J.L.; Bauer, A.M. (1999). *Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas*. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.

- Grassilli, B. y Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologia qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Griswold, W. (1997). *Sociologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Guglielman, E. (2014). *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*. Roma: Learning Community.
- Gui, M. (2010). In *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, di Cavalli, A. y Argentin, G. Bologna: Il Mulino
- Hart, S., Drummond M.J. (2014). *Learning without Limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability*, En Florian L. (ed.). *The Sage Handbook of Special Education* (2nd edition), London: Sage Publications.
- Hart, S.; Dixon, A.; Drummond, M. J. y McIntyre D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead (England): McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Hart, S.; Drummond M.J. y Mc-Intryre (2007). *Learning without Limits*, in L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education*, Sage, London, pp. 499-514.
<http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk/> [05/6/19].
- Hattie J. (2009). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Edizione italiana a cura di Vivanet G. (2016). Trento: Erickson.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heidegger, H. (1949). *Lettera sull'umanesimo*. Trad. it. di F. Volpi (1995). Milano: Adelphi edizioni.
- Hollenweger, J. y Haskell, S. (eds.) 2002. *Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Lucerne: Edition SZH/SPC.
- Hourst, B. (2013). *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*. Trento: Erickson.
- Howard, K. (2004). *Universal design for learning: Meeting the needs of all students*, in *Learning & Leading with Technology*, 31(5), 2004, 26-29.
- Hunt, J. y Andreasen, J. (2011). *Making the most of universal design for learning, in Mathematics Teaching in the Middle School*, 17(3), 2011, pp. 166-172.
- Johnstone, C. J. (2003). *Improving validity of large-scale tests: Universal design and student performance* (Technical Report 37). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved January 9, 2004.
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Technical37.htm> [05/6/2019].
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kumar, K. L., y Wideman, M. (2014). *Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course*. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kuhn, T. S. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. (Trad. de Carugo, A. 2009). Torino: Biblioteca Einaudi.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2005). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. y D'Alonzo, L. (2007). *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. En *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* de Canevaro, A. (Coord.). Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi per il sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Cramerotti S. (a cura di). (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Vol. 1-2-3. Trento: Erickson.
- Ianes, D.; Demo, H. y Zambotti, F. (2011). *Gli Insegnanti e l'Integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Canevaro, A. (2015). *Orizzonte inclusione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Demo, H. (2015). En *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Di Nuovo, S. y Vianello, R. (a cura di). Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Cramerotti, S. (Coord.). (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. y Cramerotti S. (a cura di). (2016). *Dirigere scuole inclusive*. Trento: Erickson.
- ISFOL (2014). Chiurco L., Gentile L. e Monaldi G. (2014). *Riflessioni per un linguaggio non discriminatorio. Alcune proposte per la redazione di avvisi pubblici di Fondo sociale europeo*. Roma: Isfol Occasional Paper, 15.
- Lascioli, A. (2011). *Handicap e pregiudizio: Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Leyser, Y. y Tappendorf, K. (2001). *Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts* Education, 121(4), 751-761.
- Lewin, K. (1946). *action research and minority problems*, «social Issues» n. 2, pp.34-46.
- Liss, J. K. (1992). *La comunicazione ecologica*. Molfetta(BA): Edizioni la meridiana.
- Lucisano, P. y Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Maldonato, M. (2006). *La mente plurale. Biologia, evoluzione, cultura*. Roma: EUR Edizioni Universitarie Romane.
- Mantovani, S. (Coord.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori Bruno.
- Mansueti, E. y Cardellini, L. (2018). *Bisogni educativi speciali: il modello italiano nel contesto internazionale*. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/bes-sintesi.pdf>
- Marino, M., Manno, M. y Maltese, P. (2003). *Per una pedagogia dei diritti umani*. Roma: Anicia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Migliorini, L. y Rania N., (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa, Animazione sociale.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci editore.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia speciale: Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: G. Routledge & Sons; <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/argonauts-of-the-western-pacific.pdf> [05/6/2019]
- Manovich, L. (2002). *Il linguaggio dei nuovi media*. Milano: Edizioni Olivares
- Marino, M. (2009). *Understanding how adolescents with reading difficulties utilize technology based tools*, in *Exceptionality*, 17(2), pp. 88-102.
- Mangiatordi, A., y Serenelli, F. (2013). Universal design for learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals. *Research on Education and Media*, 5(1), 109–118.
- McGhie-Richmond, D. y Sung, A. N. (2013). *Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning*. *International Journal of Whole Schooling*, v9 n1 p43-59.
- Meo, G. (2010). *Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School*. *Reading Comprehension Program, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52:2, 21-30.
- Medeghini, R. (Coord.). (2015). *Norma e normalità nei disability studies*. Trento: Erickson
- Moción final de la conferencia internacional Calidad de la Inclusión Escolar y Social. Rimini, 2015. <https://sostegnobes.com/mozione-finale-2015/> [06/6/19]
- Miato, S. A. y Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva*. Trento: Erickson
- Mion, C. (2010). *I neuroni specchio, l'apprendistato cognitivo e le competenze scolastiche*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli. http://www.edscuola.it/archivio/ped/neuroni_specchio.htm
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.

- Morgan, D. L. (1998). *Focus Group as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Migliorini, L. y Rania, N., (2001). *I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa*, Animazione sociale. <http://www.fqts.org/dati/doc/56/doc/114.pdf> [05/6/2019]
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Morin, E. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. (Coord. Martini M.). Roma: Edizioni Edup.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2013). *I miei filosofi*. Trento: Erickson. pp. 61-62, 72-73.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello
- Novak, K. (2014). *UDL Now! A Teacher's Monday-Morning Guide to Implementing Common Core Standards Using Universal Design for Learning Paperback*. Wakefield: CAST Professional Publishing an imprint of CAST, Inc.
- NU, Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades. Nueva York. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [04/6/2019]
- NU, Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf [05/6/2019]
- Nuzzaci, A. (2011). *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*. Studium Educationis, anno XII, n. 3, studi e ricerche.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*. New York: Prentice Hall.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: Il Mulino
- Oecd (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, oecd Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., Heutsche, A., & Wang, H. (2011). *The Virtual History Museum: Learning U.S. History in Diverse Eighth Grade Classrooms*. Remedial and Special Education, 32(5), 417–428. <https://doi.org/10.1177/0741932510362241>.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Genève. Trad. italiana Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF). Trento: Erickson, 2002.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2004). *ICF, Versione breve*. Trento: Erickson.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.

- Oslo, J.M. (2003). *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Research paper, University of Wisconsin.
- Parrilla, M.A. (2003). *La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión*. Aula de Innovación, 121, 43-48.
- Parmigiani, D. (Coord.). (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasquay, L. y Sirota, R. (2001). *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation*, in Recherche et formation, 36, pp. 5-10.
- Pavone, M. (2007). *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*. En *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* de Canevaro, A. (Coord.). Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. (Trad. de Melaouah Y.). Milano: Feltrinelli
- Perrotta, R. (2009). *Un cuore di Farfalla*. Milano: FancoAngeli.
- Persi, R. (2013). *L'osservazione partecipante nella ricerca socio-educativa*. En Baldacci, M. y Frabboni, F. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: De Agostini scuola.
- Peters, S., Johnstone, C. y Ferguson, P. (2005). *A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 9:2, 139-160, DOI: 10.1080/1360311042000320464.
- Pearson, M. (2015). *Modeling Universal Design for Learning Techniques to Support Multicultural Education for Pre-Service Secondary Educators*, in *Educazione multiculturale*, v22 n 3-4 p 27-34 Spr-Sum.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: Esf.
- Pignatelli C. (2013). *Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento*, en *Rivista Formazione Lavoro persona*, Anno III, n. 8, pp. 1-16.
<http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/434/64182.pdf> [05/6/2019]
- Pinnelli, S. (2007). *Le tecnologie nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Pintus, A. (2012). *L'analisi dei bisogni formativi*. En Cecconi, L. (coord.), *Intento e azione nella progettazione educativa* (pp. 85-98). Milano: FrancoAngeli.
- Proctor, R. N., Schiebinger, L. (2008). *Agnology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford University Press.
- Proctor, P.; Dalton, B. y Grisham, D. (2007). *Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support*, in JOURNAL OF LITERACY RESEARCH, 39(1), 71-93.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G. y Rose, T. L. (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Harvard, Education Press.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Ricciardi, P. (2005). *Gli strumenti per la rilevazione dei dati*. En Coggi, C. y Ricciardi, P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Rimbolzi, L. (2010). En *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, di Cavalli, A. y Argentin, G. Bologna: Il Mulino.
- Robinson, K. y Lou, A. (2016). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Rose, D.H., and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD).
- Rose D.H.; Meyer A. y Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*, Wakefield, CAST Professional Publishing.
- Rossi, V. (2013). *Insegnanti motivati per studenti motivati*, in *Dirigere la Scuola*, n. 11, pp. 23 ss.
- Rossi, A. (2014). *Verso una cultura sociale dei BES. Il sistema per l'inclusione*. Bari: La Meridiana
- Rouse, M., (2008). *Developing Inclusive Practice: a Role for Teachers and Teacher Education?* En *Education in The North School of Education*, University of Aberdeen, V16.
- Ruiz, M. (2001). *I quattro accordi. Guida pratica alla libertà personale*. Traduzione di A. Collito. Vicenza: Edizioni Il punto d'incontro.
- Sánchez, S. y Díez E. (2013). *La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Sánchez-Serrano; Alba-Pastor y Sánchez-Antolín (2018). *Valoraciones del alumnado de Educación Primaria sobre lecturas digitales diseñadas con UDL Book-BUILDER como apoyo en los procesos lectores*. Universidad de Oviedo, Aula abierta, V47, n. 4, pp. 481-490.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). *La réflexion-dans-l'action: un changement de paradigme*, en *Recherche et formation*, 36, pp. 17-27. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1688 [06/6/19]
- Sasso, S. (2010). *Mal di scuola*. Roma: Anicia.
- Savia, G. (2015). *Etica della solidarietà sociale. Uno studio su Leopardi*. Roma: Stamen.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (Trad. Barbanente A.).Bari: Edizioni Dedalo (Original en inglés, 1983).
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e*

- dell'apprendimento nelle professioni. (Trad. Striano M.). Milano: FrancoAngeli. (Original en inglés, 1986).
- Schaeffer Salvador, L. H. (2006). *Il linguaggio dell'inclusione*. en *Imparare a includere*, de Hierro, P. I. C. Edizione italiana 2010. Trento: Erickson.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Serrano Sanchez, J. M. (2016). *Diseño del currículum desde el enfoque Diseño universal para el aprendizaje*. En *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*, de Alba Pastor, C. (Coord.). Madrid: Ediciones Morata.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Slee, R. (2001). *Inclusion in Practice: Does practice make perfect?* Educational Review, v53 n2 p 113-123.
- Smith, S. J., y Harvey, E. E. (2014). *K-12 online lesson alignment to the principles of Universal Design for Learning: the Khan Academy*. Open Learning: The Journal of Open, Distance and ELearning, 29(3), 222–242. doi:10.1080/02680513.2014.992402
- Simoneschi, G. (2011). *La disabilità che è negli oggetti*. Pisa: ETS.
- Soodak, L.C., Podell D.M., e Lehman L.R. (1998). *Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion*, en The Journal of Special Education, vol. 31, n. 4, pp. 480-497.
- Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi, S. (2001). *Riflessioni a margine della seconda edizione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap*, in Giornale Italiano delle Disabilità, 1-1, 2001, pp. 5 ss.
- Soresi, S. (1998). *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*. Bologna: Il Mulino.
- Spooner, C.; Schelly, C. y Davies, P. (2011). *Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning, Colorado State University*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 24(1), 17-30.
- Spooner, C; Baker, J; Harris, A; Ahlgrim-Dezell, L. y Browder, D. (2007). *Effects of training in universal design for learning on lesson plan development*, in Remedial and Special Education, 28(2), 2007, pp. 108-116.
- Stahl, S. (2004). *The promise of accessible textbooks: Increased achievement for all students*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. [05/6/2019] <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-accessible-textbooks.html>.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1993). *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*. Trento: Erickson.
- Stock, S., Davies, D. y Wehmeyer, M (2004). *Internet-based multimedia tests and surveys for individuals*

- with intellectual disabilities*, in *Journal of Special Education Technology*, 19(4), 2004, pp. 43-47.
- Swann, M.; Peacock, A.; Hart, S. y Drummond, M.J. (2012). *Creating Learning Without Limits*. FORUM, Volume 54, Number 3. Maidenhead: Open University Press
https://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk/creatinglwl/booktwo/12_Review_symposium_FORUM_54_3_web_p_1-6.pdf
- Treelle, Caritas y Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trombetta C. y Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- UDI, *The Ronald L. Mace Universal Design Institute*. Asheville, North Carolina USA
<https://www.udinstitute.org/>.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París.
- UNESCO (1996). *Programma comunitario Helios, La Carta Di Lussemburgo*. Lussemburgo.
- UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal (Dakar).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa [20/6/2019].
- Dakar Framework for Action – education for all*. Paris.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf [20/06/2019].
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.
- UNESCO (2010). *La educación sí importa. Hacia el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214s.pdf>.
- UNESCO (2015). *La educación para todos: logros y desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: Unesco. <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.mfpHpStn.dpbs>.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon (Corea). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa [20/06/2019].
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2015). En *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, de Di Nuovo, S. y Vianello, R.; (Coord.). Trento: Erickson.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volume 17, da pp.89 a 100, Pergamon Press.

Zammuner, L. V. (2003). *Ifocus group*. Bologna: Il Mulino.

Zeichner, K. M. (1994). *Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education*, en Carlgren I., Handal G., *Teachers' Minds and Actions*. London: The Falmer Press.

Legislación nacional italiana

(Orden cronológico)

Costituzione della Repubblica italiana (1948).

Ley 31 dicembre 1962, n. 1859. *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

Ley 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

Ley 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Corte Costituzionale, sentenza n. 215 del 1987. *Diritto istruzione ed assistenza scuola secondaria superiore.*

Ley 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

D.P.R. (Decreto Presidente della Repubblica) del 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

D.P.R. (Decreto Presidente della Repubblica) n. 275 del 1999. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della Legge 15/3/1999, n. 59.*

Ley 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Ley 9 gennaio 2004, n. 4. *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici.*

D.P.C.M. (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) n. 185/2006. *Modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap.*

Ley 27 dicembre 2006, n. 296. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).*

Ley 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.*

MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Ley 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico.*

Decreto Ministeriale del 12/07/2011, n. 5669. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*

MIUR - Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (BES). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf [05/6/19]

MIUR, (2013). *Focus La dispersione scolastica*. Servizio statistico. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2013). Circolare n. 8 del 6 marzo. *BES – indicazioni operative*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2013b). Circolare de 22 novembre 2013. *BES – chiarimenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

USR (Ufficio Scolastico Regionale) per la Regione Emilia-Romagna (2013). Nota prot.13588 de 21 de agosto.

D.P.R. (Decreto del Presidente della Repubblica) 28 marzo 2013, n. 80.
Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

Ley 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

MIUR-PNED, (2015). *Plan nacional escuela digital*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

MIUR-PNF (2016). *Piano Nazionale Formazione Docenti (2016-2019)*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. http://www.istruzione.it/piano_docenti/#sec01

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

C.C.N.L. Comparto Scuola (2016-2018).
<http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20180419/ccnl-istruzione-e-ricerca-2016-2018-del-19-aprile-2018.pdf> [05/6/19].

RECURSOS WEB

www.cast.org

www.udlcenter.org

www.educadua.es

www.ncsu.edu

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita>

<http://handitecno.indire.it>

<http://www.european-agency.org>

<http://www.handylex.org>

<http://www.disabili.com>

<http://www.edscuola.it>

<http://www.superabile.it>

<http://www.accaparlante.it>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario inicial.

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2= en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo)

N.	Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales	4	3	2	1
1	Cada institución escolar debe acoger y promover el éxito formativo de todo el alumnado sin reservas (incluso los alumnos con grave discapacidad).				
2	En mi escuela practicamos de manera eficaz el respeto y la valorización de las diversidades individuales.				
3	Un docente debidamente formado podría diseñar y enseñar a cada tipo de estudiante (incluso (a)los alumnos con NEE).				
4	Las competencias tecnológicas son fundamentales para una didáctica inclusiva de calidad.				
5	El proceso de aprendizaje de los estudiantes es para todos el mismo.				
6	No se utiliza todavía un enfoque psico-pedagógico, válido científicamente, compartido entre todos los docentes y finalizado a la inclusión de todos los alumnos.				
7	Algunos tipos de estudiantes (ej.con graves discapacidades) podrían introducirse mejor en escuelas o secciones especiales.				
8	Los docentes de todas las asignaturas, ahora, tienen la preparación adecuada para acoger y promover el éxito formativo de cada tipo de estudiante.				
9	La razón para aprender varía en cada estudiante presente en el aula.				
10	Todos los docentes (curriculares y de apoyo) diseñan y utilizan con regularidad objetivos, metodologías, herramientas y criterios de evaluación accesibles y flexibles que favorecen una didáctica inclusiva.				
-	Lenguaje y comunicación entre docentes en los procesos de inclusión.	4	3	2	1
11	En el contexto clase, el uso frecuente de un lenguaje etiquetado como alumno/a H, alumno/a TEA, alumno/a NEE...influencia negativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos interesados.				
12	Todavía hoy, muy a menudo, muchos docentes utilizan una terminología no apropiada en el ámbito de la educación inclusiva.				
13					

	El uso continuo de una terminología como (alumno NEE, TEA, H, ADHD) reduce el nivel de expectativa del éxito de los estudiantes interesados y de los docentes implicados.				
14	En cualquier contexto y en particular manera en el mundo de la escuela la comunicación debe utilizar un lenguaje que esté atento a la persona y que evite la formación de etiquetas incómodas para los alumnos que tienen NEE.				
15	El uso de un lenguaje neutro (sin clasificaciones) y una buena comunicación entre docentes podría mejorar mucho los procesos de aprendizaje y enseñanza.				
-	Colaboración entre docentes en el diseño y realización de caminos formativos inclusivos	4	3	2	1
16	En mi escuela promovemos y realizamos con regularidad actividades de colaboración, intercambio y comparación eficaz entre docentes de diferentes asignaturas para la realización de modalidades didácticas inclusivas.				
17	En el ámbito de procesos de inclusión de los alumnos con NEE, a menudo, surgen conflictos comunicativos y/o de colaboración eficaz entre docentes (curriculares y de apoyo) de la misma clase.				
18	En mi escuela todos los docentes trabajan en grupo, utilizan las nuevas tecnologías, realizan investigaciones y/o proyectos, para favorecer los procesos de inclusión compartiendo los mismos principios operativos.				
19	En mi escuela todos los docentes (curriculares y de apoyo) participan activamente y con regularidad en la formulación y realización de los PEI/PDP de los estudiantes con NEE.				

Anexo II. Cuestionario intermedio 1.

Por favor exprese una evaluación de acuerdo con la siguiente escala marcando con x el número correspondiente a su opinión:
1 = no satisfactorio; 2 = poco satisfactorio; 3 = satisfactorio; 4 = muy satisfactorio

1.Utilidad de la iniciativa formativa

1.1 Congruencia de los contenidos del seminario con respecto a los objetivos establecidos.

1 2 3 4

1.2 Congruencia de los contenidos formativos con intereses personales.

1 2 3 4

1.3 Aplicabilidad de los temas tratados en el lugar de trabajo.

1 2 3 4

2. Participación

2.1 ¿Cómo calificarías tu grado de participación personal en la iniciativa?

1 2 3 4

3. Material didáctico y herramientas utilizadas.

¿Cómo calificarías la calidad del material didáctico y las herramientas utilizadas?

1 2 3 4

4. Antes de participar en esta iniciativa, conocías el enfoque del DUA: Sí O - No O

5. Identifica 3 cosas que aprendiste al participar en esta iniciativa:

1	
2	
3	

6. Lista 2 cosas que te gustaría aprender más sobre:

1	
2	

7. Solo indica una cosa que podrías aplicar inmediatamente en tu trabajo:

1	
---	--

8. ¿Cuál es tu valoración global de la experiencia?

1 2 3 4

9. Comentarios:.....
.....

10. Consejos:.....
.....

Anexo III. Cuestionario intermedio 2.

Por favor exprese una evaluación de acuerdo con la siguiente escala marcando con x el número correspondiente a su opinión:
1 = no satisfactorio; 2 = poco satisfactorio; 3 = satisfactorio; 4 = muy satisfactorio

1. Utilidad de la iniciativa formativa

1.1 Congruencia de los contenidos del seminario con respecto a los objetivos establecidos.

1 2 3 4

1.2 Congruencia de los contenidos formativos con intereses personales.

1 2 3 4

1.4 Aplicabilidad de los temas tratados en el lugar de trabajo.

1 2 3 4

2. Participación

2.1 ¿Cómo calificarías tu grado de participación personal en la iniciativa?

1 2 3 4

3. Material didáctico y herramientas utilizadas.

¿Cómo calificarías la calidad del material didáctico y las herramientas utilizadas?

1 2 3 4

4. ¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en tu práctica docente inclusiva?

Sí O - No O

5. ¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en las relaciones con tus colegas?

Si O - No O

6. ¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en tu diseño curricular?

Si O - No O

7. ¿Crees que este tipo de enfoque puede traer mejoras en el uso de un lenguaje más inclusivo?

Si O - No O

8. ¿Cuál es tu valoración global de la experiencia?

1 2 3 4

9. Comentarios:.....
.....

10. Consejos:.....
.....

Anexo IV. Cuestionario final.

(4 = totalmente de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 2= bastante en desacuerdo; 1= completamente en desacuerdo)

A	Enfoque DUA, Educación Inclusiva y Necesidades Educativas.	4	3	2	1
1	Con el enfoque DUA el grupo docente se ha esforzado en remover los obstáculos a la participación de todos los alumnos en los momentos de la vida escolar.				
2	El enfoque DUA ha activado realmente más estrategias didácticas diversificadas para promover el aprendizaje del grupo clase.				
3	El DUA puede ser considerado un válido enfoque para realizar caminos de inclusión educativos eficaces para todos los alumnos.				
4	Todos los docentes que participaron en la investigación diseñaron y colaboraron activamente para alcanzar los objetivos específicos de cada alumno/a presente en clase.				
	Comentarios/sugerencias/observaciones.....	-	-	-	-
B	Enfoque DUA/PUA y Lenguaje Inclusivo.	4	3	2	1
5	Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos informales donde los docentes interactúan.				
6	Las modalidades de llamar/categorizar/etiquetar a los estudiantes se han reducido en los contextos formales (claustro de profesores colegios, evaluaciones, documentos escritos ecc.) donde los docentes interactúan.				
7	El enfoque DUA ha aumentado los tiempos de comunicación positiva interpersonal con respecto a las características/potencialidades de todos los alumnos.				
8	El uso del lenguaje neutro (no etiquetado) ha causado un ampliamento de las expectativas de rendimiento de todos los alumnos.				
	Comentarios/sugerencias/observaciones.....	-	-	-	-
C	Enfoque DUA/PUA, colaboración entre docentes y práctica reflexiva.	4	3	2	1
9	El enfoque DUA ha aumentado los momentos de reflexión común entre los docentes del grupo clase sobre los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.				
10	La práctica reflexiva y la experiencia de la DUA han estimulado y desarrollado planes de estudio más flexibles en las acciones de enseñanza.				
11	El enfoque DUA ha propiciado más ocasiones para socializar las estrategias didácticas entre los docentes.				
12	El enfoque DUA ha mejorado las relaciones de intercambio/comparación profesional entre todos los docentes durante el diseño educativo-didáctico de cada alumno/a.				
	Comentarios/sugerencias/observaciones.....	-	-	-	-

Anexo V. Procedimiento general focus group.

Saludos y agradecimientos iniciales.

Introducción de los temas

Compartir reglas

Presentación de los participantes

Preguntas estímulo

Discusión

Conclusión y agradecimientos finales

Anexo VI. Guía temática focus group 1.

-Apertura				
1. Saludos y gracias.				
2. Presentación del proyecto				
-Introducción				
1. Situación en el territorio/escuela/clase/es				
2. Alumnos con necesidades educativas especiales.				
3. Escuela y procesos inclusivos				
-Transición				
1. Colaboración e intercambio entre docentes en procesos inclusivos.				
2. Lenguaje etiquetado y lenguaje inclusivo.				
3. Práctica reflexiva – diario de campo				
4. Diseño universal para el aprendizaje (PUA) – Principios				
-Central				
1. Relación entre el enfoque DUA y los procesos de inclusión educativa.				
2. Relación entre el enfoque DUA y el lenguaje inclusivo.				
3. Relación entre el enfoque DUA y la colaboración de profesores.				
4. Práctica reflexiva y formación profesional.				
-Conclusión				
1. Conceptos/principales aspectos y problemas destacados.				
2. Conclusión compartida				
-Observación/comentarios/sugerencias/reflexiones de los participantes				
-Evaluación general compartida sobre la aplicabilidad del enfoque DUA				
Muy positivo poco positivo				
5	4	3	2	1

Anexo VII. Guía temática focus group 2.

-Apertura

1. Saludos y gracias.

-Introducción

1. Situación en el territorio/escuela/clase/es

2. Alumnos con necesidades educativas especiales.

3. Escuela y procesos inclusivos(experiencias)

-Transición

1. Colaboración e intercambio entre docentes en procesos inclusivos.

2. Lenguaje etiquetado y lenguaje inclusivo.

3. Práctica reflexiva – diario de campo

4. Diseño universal para el aprendizaje (PUA) – Pautas

-Central

1. Relación entre el enfoque DUA y los procesos de inclusión educativa.

2. Relación entre el enfoque DUA y el lenguaje inclusivo.

3. Relación entre el enfoque DUA y la colaboración de profesores.

4. Práctica reflexiva y formación profesional.

-Conclusión

1. Conceptos/principales aspectos y problemas destacados.

2. Conclusión compartida

-Observación/comentarios/sugerencias/reflexiones de los participantes

-Evaluación general compartida sobre la aplicabilidad del enfoque DUA

Muy positivo poco positivo

54321

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
DOCTORADO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN/ESCUELA -UNIVERSIDAD

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

"DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE LOS PROFESORES"
(AÑO ESCOLAR 2015/2016)

DIARIO DE CAMPO

DEL DOCENTE.....

NOMBRE ESCUELA	
ESCUELA	SECUNDARIA I GRADO – O
CLASE	
DISCIPLINA DE ENSEÑANZA	

1.Actividades individuales (reflexiones)

CLASE.....N. ALUMNOS..... (FECHA)..... (DESDE LAS).....(HASTA LAS)

ACTIVIDAD(QUÉ)

METODOLOGÍAS (CÓMO)

MATERIAL Y MEDIO AMBIENTE (CON QUÉ RECURSOS)

REFLEXIONES/ASPECTOS POSITIVOS/PUNTOS DE FUERZA-DUA

PUNTOS CRÍTICOS/PROBLEMAS/PUNTOS DÉBILES-DUA

OBSERVACIONES/IDEAS/SENSACIONES/EXPECTATIVAS DE MEJORA-DUA

2.Actividades de grupo (reflexiones)

REUNIÓN DE JUNTA DE PROFESORES-TUTORÍAS-DEPARTAMENTO O DEL CLAUSTRO DE PROFESORES)

N. DE DOCENTES PARTICIPANTES.....FECHA.....DESDE LAS.....HASTA LAS.....

INCLUSIÓN

LENGUAJE

COLABORACIÓN

INDICACIONES

*El diario de campo es una herramienta que le permite anotar periódicamente * en forma escrita o computarizada, las actividades realizadas en el aula, los elementos observados, las sensaciones experimentadas, los aspectos positivos, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora relacionadas.*

Puede considerarse como un "compañero de viaje" que nos acompaña en términos reflexivos en la realización concreta de una experiencia de investigación, para mantener unidos los hilos de memoria de nuestra práctica docente, para garantizar una documentación de todas las fases de trabajo. analice la participación personal y de los estudiantes (de todos los estudiantes), documente el tipo y la importancia de las relaciones entre los docentes, pero, sobre todo, comprenda la naturaleza global y el significado de la experiencia realizada para poder comprenderla mejor de la manera más profunda posible.

Una herramienta que permite realizar un análisis constante de la calidad de la práctica didáctica realizada y activar un proceso virtuoso de acción-reflexión-rediseño e innovación de la acción, que es típico de un maestro profesional reflexivo y eso permite la construcción de un auténtico conocimiento didáctico, con la posibilidad de desarrollo positivo de buenas prácticas inclusivas.

A nivel práctico, se le pide al profesor que escriba, incluso unas pocas líneas de texto, en las que describa lo que se ha pensado, diseñado y realizado con reflexiones, manteniendo una continuidad temporal.

Cuándo completar el diario

1) actividad personal

Ideal: todos los días de actividad en el aula.

Significativo: 2/3 veces a la semana de actividades en el aula.

Participado: al menos una vez a la semana de actividades en el aula.

Aceptable: al menos una vez cada quince días de actividad en el aula.

2) Actividades entre docentes.

Consejos de clase: ingrese reflexiones personales sobre la participación de al menos un consejo cada trimestre.

Reuniones departamentales: reflexiones personales sobre la participación de al menos una reunión cada cuatro meses.

Reuniones entre docente: reflexiones personales sobre la participación de al menos una junta cada cuatro meses.

Nótese bien Para cada actividad es posible documentar la experiencia con fotos, videos, grabaciones u otros.

** Anotaciones periódicas: debe entenderse en el sentido de "cada vez que trabaje pensando en el proyecto específico y, por lo tanto, en la aplicación directa de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)".*

Anexo IX. Hoja de trabajo docentes - v. 2.0 - Diseño curricular y pautas DUA del docente.

I. Proporcionar múltiples formas de representación	Tus notas (Indicar la presencia o no de cada punto de verificación en vuestro proyecto curricular)		
	Sí/No	(Sí) Descripción	(No) Motivo
1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción			
1.1 Opciones que permitan la modificación y personalización de la presentación de la información			
1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva			
1.3 Ofrecer alternativas para la información visual			
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, y los símbolos			
2.1 Definir el vocabulario y los símbolos			
2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura			
2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos			
2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas			
2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios			
3. Proporcionar opciones para la comprensión			
3.1 Proveer o activar los conocimientos previos			
3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas			
3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación			
3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de información			
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:			
4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción			
4.1 Proporcionar varios métodos de respuesta			
4.2 Proveer varias formas para interactuar con los materiales proporcionados			
4.3 Integrar el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia			
5. Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación			
5.1 Usar múltiples opciones de medios de comunicación			
5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición			
5.3 Construir fluidez de aprendizaje con niveles graduados de apoyo para la práctica y la ejecución			
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas			
6.1 Guiar el establecimiento de metas adecuadas			
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias			
6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos			
6.4 Aumentar la capacidad para monitorear el progreso			
III. Proporcionar múltiples formas de motivación:			
7. Proporcionar opciones para captar el interés			
7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía			
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad			
7.3 Minimizar las amenazas y las distracciones			
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia			
8.1 Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos			
8.2 Variar los niveles de desafío y apoyo			
8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad			
8.4 Incrementar el dominio de retroalimentación orientada			
9. Proporcionar opciones para la auto-regulación			
9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación			
9.2 Facilitar niveles graduados de apoyo para copiar habilidades y estrategias			
9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión			

© CAST 2011

COMENTARIOS

REFLEXIONES/SUGERENCIAS.....

FECHA DE COMPILACIÓN..... DOCENTE.....

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Anexo XI. Carta de presentación proyecto de investigación con formulario disponibilidad y consentimiento informado de los docentes participantes.

Giovanni Savia

Doctorando en Educación (Ph.D.)

Universidad Complutense de Madrid

Programa del Doctorado en Educación

Línea de investigación: atención a la diversidad y inclusión educativa

(Directora de la línea: profesora Carmen Alba Pastor)

*A la atención del/de la Director/ra
de los Docentes
de la escuela*

.....

Asunto: Proyecto de Investigación Escuela - Universidad.
Invitación a participar

Estimado/a Director/ra, soy un docente de la escuela secundaria que trabaja en la escuela pública italiana desde hace más de 13 años, actualmente Doctorando en la Universidad Complutense de Madrid con un plan de investigación en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Mi actividad, después de un período inicial de estudio y profundización de teórica, bibliográfica y legislativa en el tema de Necesidades Educativas Especiales a nivel educativo, de la importancia de las innovaciones tecnológicas inclusivas, de la evolución del concepto de discapacidad/diversidad, la inclusión y la educación para todos, se ha centrado en la identificación de posibles modelos educativos de referencia a aplicar en nuestras aulas, y sobre todo en el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA (*Universal Design for Learning* - UDL) para ser aplicado y experimentado de forma práctica en sus aulas de clase con la participación de los docentes voluntarios y colaboradores.

Este interesante modelo (DUA/UDL), consiste en un conjunto de principios, pautas, puntos de verificación y ejemplos que tiene como objetivo ayudar a cada docente a diseñar, desde el principio, un currículum flexible y accesible a todo tipo de estudiante presente hoy en día en nuestro contexto escolar, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades a cada uno de ellos y poner en práctica la plena inclusión de todos.

Con la presente carta, el escritor, solicita la colaboración de su escuela a la investigación escuela-universidad, con la participación directa de los docentes disponibles (preferiblemente los de secundaria de primer grado) para participar activamente en las fases de información, formación e intercambio de los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje, así como su aplicación práctica en la enseñanza.

Periodo de investigación: de mayo 2015 a mayo 2016.

Se afirma que la investigación también involucra la colaboración de la Universidad de Catania, Cátedra de Pedagogía y Didáctica Especial (profesora Angela Catalfamo) del Departamento de Ciencias de la Educación.

Adjunto: formulario de disponibilidad a participar y consentimiento informado de los docentes.

Por favor, confirmar voluntad de participar antes del 15 de abril 2015.

Informamos que toda la información y datos personales de la escuela y de los docentes participantes serán tratados para uso exclusivo y perteneciente a la investigación de conformidad con la legislación vigente.

Saludos cordiales

Giovanni Savia

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD
Atención a la diversidad y la inclusión educativa
Diseño Universal para el Aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes

Formulario de disponibilidad a participar del docente

Apellido

Nombre

Enseñanza

Escuela de origen

Correo electrónico

teléfono

Con este formulario, comunico mi voluntad de participar activamente en la investigación de la escuela-universidad y consiento/no consiento el procesamiento de mis datos personales para utilización exclusiva y relevante (incluso publicaciones) en todas las actividades de la investigación.

Firma del/de la docente

.....

Por Favor, enviar disponibilidad y estos datos personales a la siguiente dirección de correo electrónico giosavia@ucm.es o entrega en presencia antes del 15 abril 2015.

